POLONISTA

DWUMIESIĘCZNIK

CZASOPISMO POŚWIĘCONE SPRAWOM NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO W SZKOŁACH POWSZECHNYCH, ŚREDNICH OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH I ZAWODOWYCH ORAZ ZAKŁADACH KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

ZESZYT I. — PAŹDZIERNIK 1930





WARSZAWA

INSTYTUT WYDAWNICZY »BIBLJOTEKA POLSKA«

TREŚĆ ZESZYTU I.

Do zeszytu I dołącza się z okazji setnej rocznicy powstania listopadowego planszę z reprodukcją obrazu Stanisława Wyspiańskiego: *Ludwik Solski w roli Starego Wiarusa z „Warszawianki"*.

POLONISTA

W roczniku I „Polonisty“

zamieścili swoje prace:

Asanka-Japołł M., Dr. Benni T., Dr. Bielak F., Biliński J., Blüth R. M., Brochocka Z., Brończyk K., Chodak E., Dr. Ciechanowska Z., Dr. Dorabialska H., Essmanowski St., Filipowicz T., Fitowska-Dobrzycka J., Dr. Giergelewicz M., Dr. Gołąbek J., Dr. Górski K., Grodecki J., Grycz J., Dr. Kawyn St., Dr. Klein K., Dr. Kleiner J., Dr. Klemensiewicz Z., Kobiela L., Dr. Kopczewska A., Dr. Kryński A. A., Dr. Krzyżanowski J., Dr. Langholz L., Makowiecki T., Dr. Miller J. N., Dr. Niemojewska-Gruszczyńska Z., Dr. Papée St., Patkowski Al., Piątkiewicz M., Piechal M., Płoszewski L., Dr. Pniewski Wł., Dr. Pomirowski L., Rosenhekówna I., Saloni J., Dr. Schipper H., Seweryn St., Sienkiewicz L., Stetkiewiczówna W., Dr. Suchodolski B., Szczerba T., Szczerbowski A., Dr. Szyszkowski Wł., Ślaska H., Dr. Tync St., Wuttkowa J., Dr. Zaremba J., Dr. Zawiliński R., Żmichowska-Rytlowa J.

POLONISTA

CZASOPISMO POŚWIĘCONE SPRAWOM NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO W SZKOŁACH POWSZECHNYCH, ŚREDNICH OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH I ZAWODOWYCH ORAZ ZAKŁADACH KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

ROCZNIK I.



WARSZAWA 1931

INSTYTUT WYDAWNICZY »BIBLJOTEKA POLSKA«



DRUKIEM ZAKŁADÓW GRAFICZNYCH „BIBLJOTEKA POLSKA“ W BYDGOSZCZY




1904

STANISŁAW WYSPIAŃSKI

LUDWIK SOLSKI

W ROLI STAREGO WIARUSA Z „WARSZAWIANKI"

(PASTEL Z R. 1904)

(DODATEK DO „POLONISTY" R. 1930, ZESZYT I.)

Adam Antoni Kryński.

Język ojczysty a wychowanie młodzieży.

Jasną jest rzeczą i nie potrzebującą dowodzenia, że język każdego narodu — jego mowa ojczysta — jest najwybitniejszem znamieniem tego, co nazywamy indywidualnością i odrębnością narodową, jest niewątpliwie zasadniczą podstawą jego narodowości. Jeżeli w przekonaniu niezachwianem cenimy własną naszą narodowość, jeżeli w głębi ducha żywimy do tej narodowości silne przywiązanie, to tem samem drogim dla nas i godnym poszanowania być musi język ojczysty, jako czynnik zasadniczy, niezbędny do utrzymania tej narodowości, jako organ, w którym się ześrodkowują i najsilniej biją tętna żywotności narodowej. W tej istotnej wartości języka leżą też przyczyny, które jakby instynktowo skłaniają każde oświecone społeczeństwo do szanowania własnego języka, do głębszego poznania jego właściwości i budowy, jak również do władania nim poprawnego, to jest zgodnego z własnościami jego przyrodzonemi i historycznie wyrobionemi.

Z tych też pobudek u każdego z narodów oświeconych nauka języka ojczystego i szerzenie głębszej jego znajomości należy do najważniejszych artykułów ustawy o wychowaniu, do zasadniczych podstaw oświaty narodowej, a w poczuciu każdego ogółu inteligentnego uważa się za obowiązek obywatelski, za jedno z nieodłącznych znamion istotnego, rozumnego patrjotyzmu.

Z tych samych względów — oczywiście — i w szkole polskiej pomiędzy wykładanemi przedmiotami językowi ojczystemu należy się stanowisko pierwszorzędne.

Ale nie dosyć na tem. Dzisiejsza doba wymaga szczególnego zwrócenia uwagi na ten przedmiot, możemy powiedzieć — domaga się wprost wyjątkowej troski o język — z powodu, iż codziennie ukazują się w nim wyraźne skazy, rażące przymieszki obcego pochodzenia, niezgodne ani z naturą polszczyzny, ani z jej dziejową przeszłością, a do tego żadną potrzebą językową nie wywołane. Skazy te nietylko szpecą szatę zewnętrzną dzisiejszego języka urzędowego, języka pism codziennych i niektórych dzieł piśmiennictwa naukowego, ale nadto sięgają istoty ustroju języka, jego

wewnętrznej budowy — nadwerężają bowiem, często wypaczają przyrodzony układ zdania polskiego i sposoby łączenia się wzajemnego zdań ze sobą: tem samem zacierają i niweczą rodzimy jego charakter, jego prawidłowość i poprawność.

Jesteśmy więc świadkami psucia się języka i jego zniekształcania. Każdemu, umiejącemu cenić język ojczysty, chodzić powinno o to, by ten proces, będący odbiciem lekkomyślnego traktowania i nieszanowania języka ustał, by wszelkie niewłaściwości i obce, a zbyteczne przymieszki, niebacznie do niego wtrącane, lub nierozważnie narzucane, usunąć i dalszemu kaženiu języka zapobiec.

Spełnienie tego zadania w znacznym stopniu spoczywa na barkach szkoły i zależne jest od udziału nauczycieli wszystkich przedmiotów, przedewszystkiem zaś od wykładających język i literaturę polską.

W zakresie praktyki pedagogicznej wysuwa się tu jako środek konieczny, a zarazem jako powinność nauczyciela — stałe przestrzeganie poprawności języka w odpowiedziach uczniów i prostowanie wszelkich pod tym względem uchybień. Prócz tego przy każdej sposobności pożądane jest uzasadnienie przywiązania naszego do języka ojczystego i wdrażanie jego umiłowania w umysły i serca uczniów. Nauczyciel bardzo często znajduje możność wyjaśniania tego doniosłego znaczenia, jakie język posiada w codziennem życiu wszelkich zrzeszeń ludzkich, jako środek wzajemnego porozumiewania się między sobą jednostek, jako nieodłączny czynnik życia duchowego i silny łącznik, wiążący z sobą te jednostki w jedną całość społeczną.

Niemniej ważne jest wykazywanie uczniom i uwydatnianie roli, jaką język odegrał w przeszłości narodu we wszystkich przejawach jego życia, w rozwoju zwłaszcza twórczości jego duchowej, w ujawnianiu tworów jego umysłowych, które pod nazwą literatury narodowej stanowią najcenniejszy dorobek jego kultury. Tu się okazuje w całej mocy ścisła i nieustanna łączność języka ojczystego z rozwojem życia narodu i osiągniętą w tem życiu kulturą.

Ze szkoły też każdy uczeń wynieść powinien głęboko wpojone przekonanie, że język ojczysty naszą jedność narodową na każdym kroku udowadnia i stwierdza, że jest tej jedności zawsze żywem i niepożytem znamieniem, a zarazem świadectwem naszej indywidualności i odrębności narodowej.

Już z rozważań pobieżnie tu dotkniętych wynika, jak doniosłe jest znaczenie języka polskiego dla naszego bytu i rozwoju narodowego. Z tem przeświadczeniem o wysokiej wartości tego języka wiąże się też bezpośrednio i staje się zrozumiałym ogólny szacunek i gorące umiłowanie języka ojczystego.

A teraz pytanie: W czemże to poszanowanie języka i przywiązanie nasze do niego ma się uwydatnić?

Już z tego, co się wyżej powiedziało, wynika, że winniśmy przedewszystkiem język ten poznawać starannie i dokładnie, aby ze świadomością patrzeć na jego zjawiska i przyrodzone właściwości, utrwalić w sobie głębokie ich poczucie, a przytem dbać o to, aby zachować ten język nieskażonym z jego cechami i właściwościami rodzimemi. Z czego wypływa obowiązek unikania i usuwania z mowy ojczystej tych wszystkich naleciałości, jakie wskutek nieprzyjaznych warunków dziejowych w wieku minionym, a za niebacznością jednostek polskich — do języka z obcych źródeł wtargnęły i charakter wysłowienia rodzimego przez dłuższy okres czasu nadwerężały i kaziły. Wyplenienie tych chwastów i zniekształceń językowych staje się dzisiaj koniecznością bezwzględną. Do tego zaś potrzebne jest przedewszystkiem uprzytomnienie ich sobie, a następnie poznanie nieswojskiego ich pochodzenia. Takie krytyczne wejrzenie w istotę rzeczy będzie zarazem podstawą, na której można silniej i czujniej się obwarować i zabezpieczyć mowę ojczystą od dalszego napływu do niej niepotrzebnych i niepożądanych żywiołów cudzoziemskich.

W celu bliższego objaśnienia, jakie to są w dzisiejszym języku owe niepożądane naleciałości, przytoczymy niektóre ze znanych tego rodzaju okazów.

Przedewszystkiem w toku wysłowienia polskiego rażące są wyrazy i zwroty obce, bardzo często dla czytelników i słuchaczów polskich niezrozumiałe, a używane niebacznie, nieraz lekkomyślnie, zamiast to samo znaczących polskich, jasnych, językowi właściwych i powszechnie zrozumiałych. Barbaryzmy te słusznie są uważane za wykroczenia przeciw poprawności; przez usuwanie bowiem wyrazów rodzimych i zastępowanie ich cudzoziemskiemi niweczy się przyrodzone właściwe językowi cechy narodowe i jednocześnie w wielu bardzo razach czyni się ten język niezrozumiałym.

Tutaj wyraźnie zastrzec winienem, że dbałość o czystość języka i jego poprawność niema być rozumiana jako unikanie wszelkich wyrazów obcego pochodzenia i rugowania ich z języka. Dążność taka byłaby wprost nierozsądna i bezcelowa, a przytem do przeprowadzenia w praktyce niemożliwa. Język bowiem polski, jak zresztą każdy inny, ma w swoim słowozbiorze bardzo znaczną ilość wyrazów obcych, w przeszłości przyswojonych, jako wynik długowiekowych stosunków kulturalnych narodu polskiego z narodami sąsiedniemi o kulturze starszej, wcześniejszej. Dziwactwem też byłoby usiłowanie rugowania z mowy polskiej wyrazów oddawna przyswojonych z języka łacińskiego, greckiego, niemieckiego i innych, takich np. jak przejętych z łaciny: *instytut*, *komisja*, *senat*, *ministerjum*, *senator*, *asesor*, *rektor*, *regent*, *profesor*, *konsul*, *nuncjusz*, *akt*, *akcja*, *redakcja*, *reforma*, *egzamin*, *proces*, *testament*...; lub z greckiego: *ekonomja*, *historja*, *polityka*, *geografja*, *fizyka*, *hipoteza*, *analogja*, *teorja*, *schemat*, *telegraf*, *telefon*, *termo-*

metr, teleskop i t. d.; albo wyrazów pochodzenia niemieckiego, jak np. *handel, waga, funt, łut, sztuka, jarmark, sołtys, wójt, burmistrz, gmina, gmach, lampa, lichtarz, jedwab, cukier, stodoła, skiba, kosztować, szacować, malować* i t. d. Nabytki te, znane powszechnie, nie przynoszą bynajmniej ujmy ani narodowi, ani językowi polskiemu, który je sobie przyswoił. Przeciwnie: są one wzbogaceniem języka; zrosły się one, rzec można, zupełnie z myślą i mową narodu, który przez szereg stuleci stale się niemi posługiwał. One to właśnie są żywemi świadkami nabytej przez naród kultury i stopień jej rozwoju dość wyraźnie określają; naród bowiem jednocześnie z temi wyrazami obcemi przyswajał sobie i same pojęcia i same przedmioty, które wzbogacały jego umysłowość, a tem samem podnosiły kulturę narodu na wyższy poziom rozwoju dziejowego. Wynika stąd, że nie może tu być mowy o chęci lub dążeniu do usuwania tego rodzaju wyrazów przyswojonych i zastępowania ich jakiemiś nowotworami.

Chodzi tutaj o inne okazy; mianowicie o wyrazy i wyrażenia cudzoziemskie, wprowadzane do języka dzisiejszego, z a m i a s t odpowiednich p o l s k i c h, znanych i ogólnie zrozumiałych. Są to barbaryzmy takie jak np. *profitować* (zamiast korzystać), *partycypować* (zam. uczestniczyć, brać udział), *kreować* (zam. tworzyć, odtwarzać), *fascynujący* (zam. olśniewający, zachwycający, czarujący), *fungować, funguje* (zam. urzędować, pracować), *demolować* (zam. burzyć), *delożować* (zam. opróżniać), *skonwinkowany* (zam. przekonany), *inwigilacja* (zam. czuwanie, pilnowanie, nadzór), *inkulpat* (obwiniony), *resort* (zam. zakres władzy, wydział), *minister resortowy* (!), *lansować* (zam. popierać), *dementować* (zam. zaprzeczać), *dementi* (!), *ewidencja* (zam. wykaz, spis, uwidocznienie), *ewentualnie* (zam. możliwie, przypuszczalnie, lub też) i wiele innych.

Wobec istnienia w języku równoznacznych wyrazów polskich, owe cudzoziemskie okazy w toku wysłowienia polskiego są istotnemi barbaryzmami, a nieoględne posługiwanie się niemi poczytać należy jako następstwo naprzód niewiedzy, a powtóre niedoceniania wartości mowy ojczystej w życiu narodowem, i uważane być musi za wyraźne mowy tej upośledzanie, bez względu na to, czy się ono odbywa bezwiednie, czy też — co gorsza — spełniane jest z zupełną świadomością. Barbaryzm taki pozostaje dla języka barbaryzmem, naleciałością obcą, niepotrzebną, która nie przyczynia ani mocy wysłowieniu, ani ozdobności stylowi polskiemu, jak sądzą nieraz w złudnem a naiwnem mniemaniu ci, którzy w nierozważnem posługiwaniu się obcemi wtrętami gotowi dopatrywać się niezwykłych przymiotów niby to podniosłego i barwnego wysłowienia.

Chwasty tego rodzaju oraz inne zniekształcenia językowe, spotykane i dziś jeszcze w języku, zwłaszcza urzędowym, w trojakiej głównie ukazują się postaci: po 1. jako pojedyńcze wyrazy, niemieckie, łacińsko-greckie lub inne, przejęte za pośrednictwem niemieckiego, z pominięciem istnie-

jących równoznacznych wyrazów polskich, jak to widzimy na przytoczonych powyżej przykładach; po 2. jako wyrażenia niepolskie, powstałe wskutek mechanicznego, wprost niewolniczego przekładu na polski, wyrażeń obcych, niezgodnych z właściwościami wysłowienia polskiego, np. wyrażenia takie jak: *wykazać się* świadectwem, papierami, egzaminem... (sich mit einem Zeugnisse ausweisen), *wypośrodkować* co (ermitteln), jestem *przeszkodzony* (ich bin verhindert), *szukać za* kim lub *za* czem (nach jemandem suchen, nach etwas suchen), *oddać* strzał (einen Schuss abgeben), *od wypadku do wypadku* (von Fall zu Fall), *wpaść komu w mowę* (einem in die Rede fallen), *służyć przy wojsku* (beim Militär dienen), *bank dla handlu i przemysłu* (Bank für Handel und Industrie) i wiele innych; po 3. w budowie zdań i okresów na sposób cudzoziemski, polegającej na niewłaściwym językowi polskiemu porządku wyrazów, z wyraźnem piętnem zależności od toku wysłowienia niemieckiego, podług którego na czele zdania umieszcza się określenia, następnie orzeczenie z należącemi do niego określeniami i dopełnieniami, a w końcu dopiero podmiot zdania; albo też — niemniej wadliwie: na początku zdania orzeczenie, następnie określenie jedno i drugie, nieraz i dopełnienie, a na końcu sam podmiot, — oba te porządki wyrazów w polskiej prozie poprawnej są niedopuszczalne.

Uwolnienie języka od wskazanych tu pokrótce cudzoziemskich domieszek jest dziś zadaniem do spełnienia koniecznem i niecierpiącem zwłoki. Niepodobna bowiem pogodzić się z myślą, by przyszły historyk kultury narodu, kreśląc rysy języka polskiego doby obecnej, zmuszony był orzec, że w Polsce wskrzeszonej, do samodzielnego życia powróconej, język jej ogólno-literacki, dotychczas znakomicie rozwinięty i wydoskonalony, uległ znacznemu skażeniu i zniekształceniu wskutek niepomiernego napływu do niego germanizmów i innych przymieszek obcych.

Nie ulega wątpliwości, że poprawność języka zależy przedewszystkiem od uzdolnień i od dobrej woli piszących. Obok tego do pozbycia się zbytecznych obcych naleciałości językowych i osiągnięcia należytej poprawności języka skutecznie przyczynić się może dzisiejsza szkoła polska, to jest czynny udział światłych jej przewodników i wpływ ich bezpośredni na kształcące się i wychowujące w tej szkole młode pokolenia.

Dr. Stefan Kawyn.

Z socjologji literatury w szkole średniej.
(Uwagi do dyskusji).

Podobnie, jak w wielu dziedzinach życia kulturalnego w Polsce, tak i w zakresie wychowania, a szczególnie nauczania, zwłaszcza języka polskiego w szkołach średnich ogólnokształcących, nie możemy otrząsnąć się z pewnych norm i wskazań tradycyjnych, które, jako same w sobie nietwórcze, zalegają pole wychowania niby przeszkody, niby dawne Bakonowe „idolae". Idzie mianowicie o nauczanie literatury polskiej w szkołach średnich, a więc o cel materjalny tudzież o *wychowanie* przez literaturę polską, a zatem o cel formalny. *Wiedza* oraz *kształcenie osobowości* ucznia — oto są dwa cele ostateczne, które z istoty literatury polskiej oraz jej stanowiska w szkole średniej wysnuć się dadzą.

Dzisiejsze tendencje rewizjonistyczne wobec programu nauczania języka polskiego w szkołach średnich zmierzają do wzmocnienia i rozszerzenia zakresu celu formalnego kosztem uszczuplenia zasobu wiedzy, a więc zasięgu celu materjalnego. Raz po raz bowiem czytać można o zmianach w programie języka polskiego, polegających na usunięciu zupełnem pewnych utworów literackich z lektury podstawowej, albo przesunięciu do lektury uzupełniającej. Zwolennicy celu materjalnego w nauczaniu języka polskiego zmiany takie przyjmują, oczywiście, niechętnie; jako argument „przeciw" wskazują na niebezpieczeństwo stopniowego zubożenia *wiedzy* ucznia w dziedzinie polonistyki. Bliższe jednak wniknięcie w sprawę odrazu rozwiewia przedwczesne, dobrem uczniów tylko dyktowane obawy.

Skierowanie bowiem energji apercepcyjnej ucznia z pola ilości zjawisk literackich na teren wartości jakościowych w wychowaniu przez literaturę ojczystą jest i zgodne z bieżącym poglądem na ekonomję energji, a zarazem pożyteczne dla ukształtowania osobowości ucznia. Lepiej jest zatem, gdy cały trud poznawczy ucznia skupi się na nielicznych, lecz szczytowych emanacjach literatury polskiej (Kochanowski, Potocki, Krasicki, Mickiewicz, Kasprowicz), aniżeli gdyby danem mu było rozdrobnić się w poznaniu pomniejszych zjawisk literatury. Jest to sąd oczywisty; nie dziw zatem, że pojęcie celu formalnego w nauczaniu literatury polskiej posiada coraz

to więcej zwolenników, przekonanych, że łatwiej doszukać się wartości kształtujących osobowość ucznia w zjawiskach naczelnych i epokowych literatury, aniżeli w całej masie drobnych faktów literackich.

Trzeba więc dokonać w tym względzie pewnego rozgraniczenia na dwa „obozy": jeden mianowicie, który składają zwolennicy „zasobni wiedzy", jest zarazem mniej więcej obozem zwolenników historji literatury w szkołach średnich, — drugi, przyjmuje za konstrukcję pedagogiczną w dziedzinie polonistyki — system literatury. Naturalnie „obozy" te nie żyją ze sobą w przykładnej zgodzie; charakter pacyfistyczny posiada kierunek trzeci: trochę historyczno-literacki, a trochę potrącający o system literatury.

W naszem zagadnieniu wyjdziemy „z obozu" zwolenników celów formalnych w nauczaniu literatury. Mówiąc o szkodliwych przyzwyczajeniach tradycyjnych, które stanowią walną przeszkodę w nauczaniu literatury w szkole średniej w dobie bieżącej, mamy na myśli przedewszystkiem pewien specjalny, swoisty sposób ujmowania materjału literackiego w podręcznikach, przeznaczonych dla szkół średnich. Mowa tu, oczywiście, o ujęciu ideowem zupełnie nieaktualnem w chwili obecnej, choć mającem rację bytu ze stanowiska historycznego. Jest to typowa historja literatury, jako wyrazu świadomości narodowej, obca dla tego całego psychicznego systemu ucznia, gotowego do przyjęcia raczej konstrukcji aktualistycznej literatury, aniżeli do rozważania zjawisk literackich w wymiarach przeszłości. Był czas, gdy konstrukcja historyczna literatury stanowiła ważny element wychowawczy. Powiedzenie o „historji, jako nauczycielce życia" rozszerzało się nawet na dziedzinę historji literatury w tem ścieśnionem znaczeniu, iż z błędów przeszłości wnioskowano o lepszej przyszłości narodu i państwa. Gruntowna zmiana polityczna w stosunkach polskich położyła zasadniczo kres tego rodzaju pojęciom; budowa od podstaw państwa zmusza do bacznego studjum chwili stającej się, która niesie z sobą potencjalnie ziarna przyszłości. Ze stanowiska bowiem kulturalistycznego „chwila obecna" jest tylko „zarodkiem" owym, który był elementem przeszłości, a dodany do elementów teraźniejszości, stworzyć może sytuację przyszłości.

Z tego stwierdzenia wysnuć można wnioski, dotyczące nauczania literatury w szkołach odrodzonego państwa. A zatem, zgodnie z postulatami aktualistycznemi, nie powinno się mówić o roli literatury, jaką odgrywała ona w przeszłości, należy raz zerwać z *chlebowszczyzną*, tak hojnie rozrzuconą w podręcznikach „historji" literatury, czy „zarysu dziejów" literatury polskiej. Natomiast uważać należy za bardzo wskazane podkreślanie momentów aktualistycznych w literaturze, choćby nawet przez aktualizowanie przeszłości. Zachodzi tylko pytanie, jak należy sobie tę aktualizację przedstawić? W jaki sposób ma stać się ona przedmiotem nauczania w szkołach średnich?

Potrzebny tu jest pogląd na literaturę, nie jako na zjawisko, samo w sobie istniejące, ale jako jedno z wielu ogniw kulturalistycznych. Określenie roli literatury w kulturze prowadzi do ujęcia jej aktualistycznego. Kwestje stosunku literatury do życia bieżącego, roli i zadań literatury jako czynnika społecznego, kwestje takie jak reakcja społeczna na dzieło literackie, poeta a czytelnik (odbiorca dzieła), poeta a krytyka i i. — kwestje te zbliżają perspektywy historyczne, czynią zjawisko bliższem nam przez to, że patrzymy na nie oczyma zagadnień aktualnych, wśród których żyjemy, z któremi jesteśmy związani. Zagadnienia te znaleźć się powinny w programie nauczania literatury w szkołach średnich. Zawsze bowiem sprawy te są aktualne: czy idzie o przeszłość, czy o teraźniejszość. Roztrząsane w szkole (n. b. w oddziałach wyższych), pozwolą łączyć podobne zjawiska ponad wymiarami czasu i przestrzeni.

Z takiego postawienia sprawy płynie wielka korzyść pedagogiczna: zainteresowanie ucznia przedmiotem [1]). Musi on zadać sobie pytanie, poco właściwie studjuje w szkole średniej literaturę. Czy po to tylko, by poznał przeszłość? By wzbogacił swą wiedzę o przeszłości, a przez to stał się, energetycznie rzecz biorąc, uboższym w poznaniu chwili, wśród której żyje? Chyba nie! Byłby to bowiem spełniony tylko cel materjalny; cały trud kształtowania osobowości, cel formalny, odsunięty został daleko. A przecież cel ten mówi o świadomości samego siebie u ucznia, jako człowieka. Musi on w naszym przypadku *odnaleźć siebie*, jako pracownika kultury w przeszłości literackiej, musi znaleźć zwierciadło dla swej osobowości. Wtedy tylko „przemówią doń wieki", gdy będą mówiły językiem jego, zrozumiale. Gdy zda sobie dobrze sprawę ze swej roli jako człowieka w budownictwie kultury, wtedy odrazu odczuje cały interes dla każdego ogniwa tej kultury, a więc i dla literatury. Jako postulat programowy wysuwam więc: *ujęcie materjału literatury polskiej w szkole średniej ze stanowiska socjologicznego*. Będzie to swego rodzaju system, konstrukcja, którą pozwalam sobie nazwać *aktualistyczną*.

---

[1]) Wychowujemy ucznia przedewszystkiem na pracownika w budowaniu kultury; dlatego też podejście do przedmiotu nauczania musi być kulturalistyczne.

Józefa Żmichowska Rytlowa.

Plany opowiadań w początkowem nauczaniu języka polskiego.

Pomiędzy wieloma różnemi ćwiczeniami, jakie stosujemy przy nauczaniu języka polskiego, program uwzględnia szereg ćwiczeń specjalnych, które nazywa planami. Zagadnienie to w obecnej chwili staje się aktualnem wobec coraz większego powodzenia haseł, głoszących swobodę, dowolność, spontaniczność wypowiedzeń się dzieci, wypowiedzeń zarówno ustnych, jak piśmiennych. Szkoła dzisiejsza ograniczyła wszystkie szablonowe, schematyczne, narzucane przez nauczyciela „planowości“, zerwała z niemi, usunęła jako średniowieczne tortury myśli, jako więzy, które krępują i zabijają bezpośredniość i żywość wypowiedzenia-ekspresji. Ale jednocześnie szkoła nie zrezygnowała z przyzwyczajania dzieci do „planowości“ prawdziwej, do umiejętności porządkowania swoich przeżyć, nie zrezygnowała z ćwiczeń, któreby z naszego wychowanka uczyniły człowieka, umiejącego planowo myśleć i postępować, umiejącego w syntetyczny i logiczny sposób porządkować te różnorodne i różnorakie doświadczenia, jakie go spotykają w bezpośredniem, czy pośredniem przez lekturę, zetknięciu z życiem.

Dlatego szkoła, nie przeceniając wartości ćwiczeń, związanych z przygotowywaniem planu, stosuje je w dalszym ciągu. Chodziłoby tylko, ażeby, przyznając im należne miejsce, wybrać należytą metodę postępowania, metodę, któraby zapewniła uczniowi wyrobienie funkcyj psychicznych, leżących u podstawy tej czynności.

Narazie należałoby zorjentować się, jak ta sprawa przedstawia się w programie szkoły powszechnej. W III oddziale program przewiduje następujące ćwiczenia: próby układania i zapisywania planu. Krótkie i łatwe opowiadanie w formie odpowiedzi na szereg pytań, na podstawie planu, lub dokonanej parafrazy.

W IV oddziale podobnie: Układanie szeregu pytań pomocniczych i próby planów. Układanie szeregu pytań z opracowanych czytanek.

Tyle mówi program, określając ramy tego rodzaju ćwiczeń. Ważniejsze dla nas będą wskazówki metodyczne, bo rzucają światło na metodę postępowania, która będzie wypływała znów z tego, czem plan jest, jaka czynność psychiczna leży u podstawy tego ćwiczenia.

We wskazówkach metodycznych czytamy: „Czytanki treści moralnej. Dobre zrozumienie powiastki lub bajki polega na dokładnem zdaniu sobie sprawy z myśli przewodniej, na wykryciu sensu moralnego, ponieważ zaś tę myśl wyraża autor przez przedstawienie pewnego zdarzenia lub szeregu zdarzeń, najważniejszą rzeczą jest tu powiązanie tych oddzielnych faktów i uświadomienie sobie ich logicznego związku, jako przyczyn i skutków, aby na ich podstawie dojść do uogólnień".

Minęły bezpowrotnie czasy, kiedy wykrywaliśmy tak zwane sensy moralne, kiedy czytanka miała być albo morałem, albo punktem wyjścia do moralizowania. Zrzekliśmy się sensów moralnych, chociaż tem bardziej chcemy oddziaływać na duszę swego wychowanka i ukazywać mu niezmierzone dziedziny duszy ludzkiej, dążącej mimo wszystko ku Dobru, Prawdzie i Pięknu.

Ale nie to jest ważne. Ważniejsze są te słowa ze względu, że rzucają nam światło na to, jaki cel mają plany według autorów. A więc plan to tego rodzaju ćwiczenie, w którem uczeń uczy się myśleć i rozumować logicznie drogą zestawiania faktów, jako szeregu przyczyn i skutków, prowadzących go do uogólnień.

Dla osiągnięcia tego celu program przewiduje następujące środki: „Zgodnie z tym celem czytanie powiastek i bajeczek odbywa się mniej więcej w ten sposób: w 3 i 4 oddziale odrazu czytają dzieci. Uczniowie czytają częściami, z których każda stanowi pewną logiczną całość (podział ten nauczyciel powinien sobie obmyślić i przygotować przed lekcją). Po odczytaniu każdej części nauczyciel krótko i przystępnie objaśnia przy pomocy dzieci trudniejsze wyrazy i zwroty, a zarazem zapytuje uczniów, o czem czytali. Dzieci streszczają tak, jak umieją, a następnie przy pomocy nauczyciela nadają tytuł całej części przeczytanej (tytuł może być jednowyrazowy, albo też wyrażony całem zdaniem lub zapytaniem). Tytuł ten zapisuje się na tablicy. W podobny sposób postępuje się z każdą częścią następną". „Później dzieci opowiadają całość, posiłkując się planem, który mają przed oczyma na tablicy; z tego powodu pytań pomocniczych używamy tu tylko wyjątkowo, gdy pomimo czytania częściami i planu uczeń nie może jeszcze sobie poradzić".

To jest głos i wskazówki naszej przeszłości dydaktycznej z przed lat dziesięciu. Wiele się przez ostatnie dziesięć lat na polu nauczania języka ojczystego zmieniło! Zmieniła się metoda podchodzenia do tych spraw.

Ażeby wybrać odpowiednią metodę postępowania przy robieniu planów, musimy zdać sobie sprawę, czem jest plan ze stanowiska psychicznego i logicznego, jaka czynność psychiczna i logiczna leży u podstawy tego ćwiczenia.

Ze stanowiska psychicznego plan jest analizą wyobrażenia złożonego na wyobrażenia szczegółowsze. Jest wydzieleniem w pewnej całości-strukturze, jaką jest każda treść, części składowych, które się na całość złożyły.

Jest więc analizą, jest rozkładaniem czegoś większego, całego na cząstki — szczegóły, jest analizą, robioną pod pewnym kątem patrzenia, którym będą względy logiczne. Kąt patrzenia, pod jakim przystępujemy do analizy, zależny jest od tej całości-struktury, zależny też od naszego subjektywnego przyswojenia sobie tej struktury. Ze stanowiska logicznego będzie to zatem analiza, polegająca na wyróżnieniu tych momentów, układających się w pewną perspektywę logiczną, zdolną poprowadzić myśl poprzez łańcuch przyczyn i skutków do pewnego uogólnienia, które musiało być zrobione już wtedy, gdy nie robiąc logicznej analizy, poznaliśmy daną treść. „Poznaliśmy" w tem najgłębszem znaczeniu, jakie współczesna psychologja temu terminowi przyznaje. Plan zatem to coś wtórnego do danej treści, zwłaszcza plan czytanek, chociaż to samo z małemi tylko odchyleniami można powiedzić o planach wypracowań piśmiennych i wypowiedzeń się ustnych dzieci. Plan to nie jest drabina, po której wejdą na szczyt rozumienia danej całości - treści, ale widok ze szczytu zrozumienia na poszczególne składowe logiczne etapy tej drogi.

Wszystkie plany kompozycyjne, jak rzeczowe, plany opisów, opowiadań, rozpraw, charakterystyki i t. d. tylko w ten sposób ujmować i pojmować będziemy.

Z powyższych rozważań teoretycznych wysunie się cały szereg wskazówek metodycznych, które pozwolą ująć i zorganizować pracę tak, ażeby wydała ona maksimum korzyści, a tem maksimum będzie postawienie ucznia w takiej sytuacji, że będzie on samodzielnie wykonywał te wszystkie czynności, które leżą u podstawy planów, będzie samodzielnie w miarę duchowego swego rozwoju pokonywał te trudności, jakie płyną z logicznego dzielenia znanej całości na części.

Przedewszystkiem praca iść musi w kierunku nauczenia dzieci wyodrębniania w całej, dłuższej często treści poszczególnych momentów. Materjałem, na którym to ćwiczenie będziemy przerabiali, powinna być treść, w której najłatwiej byłoby uchwycić poszczególne momenty, a więc opowiadanie. Ta sprawa była już niejednokrotnie omawiana przez różnych metodyków. Oto głos profesora Szobera w tej sprawie:

„Otóż budowa planu w opowiadaniu jest niewątpliwie znacznie łatwiejsza, niż w opisie.

W opowiadaniu porządek części narzuca się sam przez się, przez samo następstwo wydarzeń, o których się opowiada. Zupełnie inaczej w opisie: tutaj mamy do czynienia z cechami współistniejącemi w jednym i tym samym momencie, a musimy je wyszczególnić w następstwie czasowem; musimy więc szereg faktów współistniejących przełożyć na szereg wartości, przesuwających się w czasie. Jest to pierwsza wielka trudność, a druga wiąże się z układem planu, bo trzeba się zdecydować na wybór cechy, która ma być punktem wyjścia opisu, a potem ustalić kolejny porządek

cech dalszych. Ten porządek w opisie nie narzuca się przez okoliczności zewnętrzne tak, jak to bywa w opowiadaniu, lecz opierać się musi na związkach wewnętrznych, wynikających z podobieństwa opisywanych cech i wzajemnych ich zależności. Wykrycie tego rodzaju związków, oczywiście, jest znacznie trudniejsze i wymaga większego wysiłku umysłowego."

Zaczniemy zatem robotę od chwytania w opowiadaniu pewnych momentów akcji. Tego rodzaju ćwiczenie dajemy bardzo wcześnie, bo już w pierwszym oddziale szkoły powszechnej. Z utworu, mającego formę opowiadania, dziecko wybiera dowolny moment i ilustruje go.

Cwiczenia to jest pewnego rodzaju środkiem ekspresji dziecka, a ponadto przygotowuje do robienia planu lepiej niż to, które zaleca program dla oddziału trzeciego i czwartego szkoły powszechnej, kiedy mówi, ażeby nauczyciel przygotowywał poszczególne części planu, a dzieci, nadawały tytuły takiej części, wydzielonej przez nauczyciela. Albowiem ćwiczenie w tej formie, w jakiej program je zaleca, ma bardzo niewiele wspólnego z planem, może być ćwiczeniem językowem, które od czasu do czasu dzieciom dajemy, ażeby nadawały tytuły poszczególnym urywkom, czy też treść danego urywka podawały w najkrótszej formie zdania czy nawet wyrażenia, ale to nie jest plan. Plan zrobił nauczyciel, bo on, znając całość, podzielił ją na logiczne części drobniejsze. Dzieciom zostawił innego rodzaju ćwiczenie, niepozbawione nawet walorów dydaktycznych, bo ujmowanie pewnej treści w najmniejszej ilości słów to ćwiczenie kształcące, ale niech nie łudzi się, że dzieci robiły plan. Jeżeli zaś nauczyciel wpaja przekonanie w dzieci, że w ten sposób robiły plan, to grozi to niebezpieczeństwem, że wpoi jednocześnie przekonanie, że plan to dzielenie na dowolne i przygodne części, zależne najwyżej od rozpoczynającego się *a capite* wiersza. Dzieci nie widziały pracy myślowej nauczyciela, same też tej pracy nie wykonywały, stąd płyną ich błędne pojęcia. Robotę trzeba odwrócić, niech dzieci wydzielają same poszczególne części — niech wydzielają narazie jako poszczególne rysunki. Rysunek jest w tym wypadku niezastąpionem ułatwieniem. Po takich pojedyńczych ilustracjach pojedyńczych momentów orjentujemy dzieci, że całość to cały szereg drobnych takich faktów. Dowolne rysunki całej klasy zawieszamy na tablicy w porządku chronologicznym rozwijającej się akcji. Dzieci zwracają uwagę na związki czasowe, zachodzące pomiędzy poszczególnemi momentami. Takie ćwiczenia trwają długo. Narazie rezygnujemy z pewnych logicznych założeń, nie analizujemy, które momenty są ważniejsze, które mniej ważne. Stopniowo przejdziemy jednak do tych ćwiczeń, które mają zwrócić uwagę dziecka na związki logiczne, zachodzące pomiędzy poszczególnemi punktami. Dzieci ujmują treść czytanek w kilku obrazkach. Ażeby wyrobić w dzieciach te zdolności, stosujemy omawianie obrazków, ujmujących jakieś opowiadanie w kilku obrazach, polecamy dorabiać logiczną całość lub logiczne

zakończenie do danego cyklu obrazków. Dzieci mogą się domyślać, co jest pośredniem ogniwem akcji na obrazku, którego nauczyciel narazie nie pokazał. Podobnie postępujemy z czytankami. Dzieci domyślają się, czy też dorabiają początek, koniec lub środkowe brakujące ogniwo akcji. Takie łatwiutkie ćwiczenia stosujemy w drugim oddziale szkoły powszechnej, w oddziale trzecim i czwartym robimy je w dalszym ciągu i na szerszą skalę. Ten szereg ćwiczeń służy nam do tego, by dziecko nauczyło się chwytać logiczne zależności pewnych faktów, by jedne uważało za przyczyny, inne za skutki.

To jest pierwsza część tej pracy, jaką należy wykonać, by w znaczeniu psychologiczno-logicznem robić plany. Zajmowaliśmy się tutaj stale dopełnianiem treści, jaką dziecko posiada, przyczem treść takiego opowiadania mogło dziecko zdobyć z bezpośredniego swego doświadczenia, jak i z czytanki. Teraz przejdziemy do dzielenia tekstu na części składowe.

Obowiązuje nas w dalszym ciągu poprzednio wygłoszona zasada, że ażeby robić plany, trzeba najpierw znać całość, tę całość logicznie podzielić, a dopiero w tekście szukać odpowiednika dla tych logicznie wydzielonych części. Dlatego też te ćwiczenia są dalszym ciągiem poprzednich, a nie ich jakąś oddzielną grupą. Po narysowaniu pewnego momentu dzieci zaznaczają w tekście, jaki urywek ilustrowały, porównując treść obrazka z treścią tekstu. Dobrze jest w tych wypadkach zużytkować ilustracje czytanek w książce i określać, do którego momentu treści odnosi się ten rysunek. Narazie wydzielamy pewne tylko urywki tekstu, stopniowo przejdziemy do dzielenia całej czytanki czy wypracowania dziecka według przygotowanych obrazków. Tekst muszą dzielić dzieci, a nie nauczyciel. Dzieci bowiem mają robić plan. Stopniowo przestajemy rysować, ale na poziomie 4 klas robimy tylko plany obrazowe opowiadań.

Tutaj należałoby też zwrócić uwagę na to, w jakim celu program zaleca robić plany. Mają one zawsze odgrywać rolę szkieletu, według którego dziecko będzie reprodukowało treść czytanki. Miałabym duże zastrzeżenia co do takiego korzystania z planu. Wogóle na poziomie pierwszych czterech klas stosujemy jak najmniej takich reprodukcyj, a już zupełnie zbyteczne jest reprodukowanie według narzuconego planu. Zrobiony plan czytanki nie może wpłynąć na jakość opowiadania, bo zanim dziecko przystąpiło do robienia planu, już musiało dobrze przyswoić sobie treść czytanki i dobrze tę treść rozumieć. To było koniecznym warunkiem, który umożliwiał przystąpienie do robienia planu danej treści, ujętej w formę opowiadania. Ta cała praca myślowa, którą dziecko musiało wykonać, była celem, praca, która w ostatecznym swym rezultacie ma doprowadzić ucznia do umiejętności logicznego ujmowania samodzielnie przerabianych dzieł i utworów.

Dr. Henryk Schipper.

O racjonalne poprawianie wypracowań.

Punkt wyjścia.

Nie zamierzam w tem miejscu snuć rozważań o „correctum" na tle całokształtu wysiłków reformatorskich w dziedzinie metodyki wypracowań piśmiennych w ogólności, a techniki poprawiania ich w szczególności. Biorę raczej za podstawę swych wywodów te wymagania, jakie władze szkolne obecnie stawiają nauczycielom języka polskiego, i nie wdaję się narazie w ich głębszą ocenę.

Wymagania olbrzymiej większości czynników szkolnych brzmią w zakresie formalnej strony poprawiania wypracowań następująco:

1. nauczyciel ma poprawiać wypracowania piśmienne (oficjalne) *wszystkich uczniów*;
2. ma poprawiać *wszystkie dostrzeżone błędy*;
3. ma wyegzekwować, by uczeń poprawił zaznaczone przez nauczyciela błędy.

Ten stan rzeczy uważam za punkt wyjścia i dlatego pragnę zastanowić się nad pytaniem, jak można racjonalnie ukształtować „correctum" w ramach obowiązujących dziś wymagań.

Fikcja heurezy.

Zacznę od przypomnienia, jak przeważnie wygląda poprawianie wypracowań piśmiennych w dzisiejszej szkole.

Nauczyciel odczytuje w domu wypracowania uczniów i zaznacza w ten czy ów sposób zauważone przez siebie błędy, poczem wpisuje krótszą lub dłuższą ocenę. Zgodnie z zasadą heurezy pozostawia uczniom trud zastanawiania się nad podkreślonemi błędami. Zazwyczaj dzieje się tak, że uczniowie, otrzymawszy poprawione zeszyty, potrafią bardzo wiele błędów poprawić samodzielnie w domu. Jest wszakże cała masa bardziej zawiłych błędów, których uczniowie poprawić nie umieją. Wtedy niedbali uczniowie poprawiają źle lub pobieżnie, a sumienniejsi pytają nauczyciela, jak poprawić. Siłą rzeczy wyłania się konieczność urządzenia „correctum"

w klasie. Na takiej lekcji nauczyciel, po kilku uwagach ogólnych, chodzi od ławki do ławki, bierze do ręki zeszyt interpelującego go ucznia i rozmawia z nim na temat owych ,,trudnych" błędów. Jeśli klasa jest liczna, takie ,,obchodzenie" zabiera nieraz sumiennemu nauczycielowi kilka godzin. W czasie lekcyj tych panuje straszliwa nuda. Konferencje nauczyciela z poszczególnymi uczniami są z konieczności krótkie, mają charakter dorywczy i mechaniczny. Polegają na tem, że nauczyciel wyjaśnia błąd, a uczeń wypisuje na marginesie formę poprawną. Klasa nie interesuje się temi rozmówkami, które są ściśle indywidualne i dostępne dla ,,wtajemniczonych": dla nauczyciela i jednego ucznia. Ci, którzy ,,załatwili się" już ze swemi błędami, wyszukują sobie inne zajęcie, niekiedy dość hałaśliwe. Nadomiar złego nauczyciel wpada nieraz w kłopotliwe położenie i naraża na szwank swój autorytet. Uczeń spodziewa się, że nauczyciel wyjaśni mu podkreślony błąd czy usterkę, czasem nawet oponuje przeciw podkreśleniu, a tymczasem nauczyciel, który przejrzał kilkaset zeszytów, nieraz nie może sobie przypomnieć, co go raziło w danym tekście.

Mamy tu więc do czynienia z oczywistą fikcją heurezy, w dodatku bardzo niezręczną i nieekonomiczną. Cały system jest wogóle niepedagogiczny, a co najgorsza, mało skuteczny, gdyż poprawianie błędów na marginesie ma tu charakter mechaniczny, jest swego rodzaju robotą pańszczyźnianą.

Jakim zasadom ma czynić zadość racjonalne poprawianie wypracowań?

Sądzę, że zasady te można ująć w następujące punkty:

1. poprawianie wypracowań musi być urządzone ekonomicznie, t. zn. nie może pochłaniać nadmiernej ilości lekcyj, których polonista i tak ma zawsze za mało, jeśli chce spełnić wszystkie wymagania programu;
2. ową ekonomję w czasie należy uzyskać nie kosztem sumienności, lecz przez ulepszenie metody;
3. poprawianie wypracowań ma być *lekcją* w metodyczno-pedagogicznem znaczeniu tego słowa, a nie szeregiem prywatnych rozmówek. Ma być oparte na zainteresowaniu i aktywności ucznia tak samo, jak inne lekcje j. polskiego;
4. ma być skuteczne, t. j. zapobiegać powtarzaniu się błędów.

Poprawianie wypracowania jako temat lekcji.

Pamiętać należy o tem, że nie wszystkie błędy w wypracowaniu są równie ważne i że kto chce wszystkie usterki naraz usunąć, nie usunie właściwie żadnej.

Punkt ciężkości ,,correctum" należy, zdaniem mojem, przenieść z owych mechanicznych poprawek marginesowych na celowo dobrane i skonstruowane ćwiczenia w mówieniu, oparte na faktach dostarczonych przez wypracowania piśmienne. Nauczyciel powinien dokonać umiejętnego wyboru pewnych zagadnień językowych, związanych z popełnionemi przez uczniów błędami, i uczynić je przedmiotem dyskusji w klasie. Oczywistą jest rzeczą, że za każdym razem będą to inne grupy zagadnień. Nauczyciel spisze sobie te zagadnienia na osobnej kartce; nie będzie — broń Boże — posługiwał się w klasie zeszytami poszczególnych uczniów słabych, bo wygląda to na nagonkę i zwraca uwagę klasy w kierunku osobistym. Zadaniem dyskusji nie będzie stwierdzenie tylko tego, na czem polega błąd i jak ma brzmieć forma poprawna. Byłaby to praca mechaniczna, a przytem nietrwała i nieciekawa. Błędy muszą być wyświetlone na tle szeroko pojętych, choć utrzymanych w pewnych granicach, *ćwiczeń językowych*, a to słownikowych, synonimicznych, fleksyjnych, składniowych i t. d., zależnie od planu nauczyciela. Zadaniem tych ćwiczeń jest: 1. wzbudzenie czynnego zainteresowania w umyśle ucznia dla tego całego podglebia psychicznego, z którego wyrósł błąd i na którem zjawiła się formuła poprawna; 2. utrwalenie formuły poprawnej przez skojarzenie jej z większemi szeregami myślowemi. W klasie odbywać się ma wyścig intelektualny, polegający na tem, że uczniowie wygłaszać będą samodzielnie całe zwroty czy zdania z użyciem poprawnej formuły, będą wymyślali sytuacje, do których może się ona stosować i takie, w których forma, poprzednia użyta błędnie, byłaby dobra i takie, w których mogą być użyte różne formuły pokrewne. Dla inteligentnego nauczyciela otwierają się tu olbrzymie możliwości, które przyczynią się do spotęgowania sprawności językowej ucznia w słowie i w piśmie. Zwalczając błąd, nie zawsze może nauczyciel ustalić z uczniami regułę, w imię której walkę błędowi wypowiedział. Działają przecież i w języku czynniki irracjonalne, alogiczne. Wydobycie ich na jaw ma również wybitną wartość dydaktyczną: niejednego ucznia uchroni to przed zbyt prostackiem czy uproszczonem ujmowaniem spraw języka.

Od utrwalania słownego można przejść do piśmiennego. Po ustaleniu słownem formy poprawnej, uczniowie otrzymają czas do namysłu, poczem wpisywać będą do bruljonów odpowiednie przykłady i ćwiczenia, a następnie je odczytywać. Można też w tym celu posługiwać się tablicą. Wszystko to razem ma zająć jedną lekcję, co oczywiście da się uskutecznić, jeśli zastosujemy zasadę ,,non multa, sed multum".

Poprawianie autorytatywne.

Ażeby móc tę zasadę stosować w dzisiejszych warunkach, kiedy wymaga się od nauczyciela, by wszystkie błędy poprawiał i by nie sprzeniewierzał się ideałowi gruntowności, musi nauczyciel pewną ilość błędów

w zadaniach poprawiać sam, autorytatywnie. Będą to przedewszystkiem te błędy, co do których jest przekonany, że w zasadzie *dadzą się one poprawić, ale uczeń samodzielnie tego nie zrobi;* dalej błędy, co do których grozi niebezpieczeństwo wzrokowego ich utrwalenia; te wreszcie, które nauczyciel celowo usunie z dyskusji, a do których mogą należeć obie grupy błędów poprzednio wspomnianych. W ten sposób zyska się wiele czasu, uniknie się rozprószenia uwagi uczniów, przestanie się borykać z marginesem, upstrzonym wadliwemi poprawkami oraz z niesumiennością tych uczniów, którzy „trudne" błędy opuszczają. Te korzyści będą dla nauczyciela wynagrodzeniem za większy trud, związany z autorytatywnem poprawianiem, nie mówiąc już o tem, że lepiej odrazu przy czytaniu wypracowania błąd poprawić, niż w tydzień później namyślać się nad tem, co odpowiedzieć uczniowi podczas „correctum", gdy poprosi o radę.

Ponieważ poziom klasy jest zazwyczaj nierówny, zdarzają się w niej często jednostki czy grupki „zacofane" pod względem różnego rodzaju błędów, zwłaszcza ortograficznych i składniowych. Błędy te nie mogą interesować całości klasy.

Nauczyciel winien tedy wyłowić z wypracowania kwestje zasadnicze i przy ocenie nakazać, by uczeń wpisał stosowne przykłady pod wypracowaniem w tym samym zeszycie. Jeśli tych ćwiczeń zada mało, może nieraz zmierzać do zmechanizowania dobrych nawyków, jak np. przy błędach ortograficznych nakazać kilkakrotne przepisanie formy poprawnej. Ale to tylko uwaga nawiasowa.

Zakończenie.

Zasadniczo idzie mi o to, że właściwą drogą do racjonalnego „correctum" jest:

a) skupienie uwagi ucznia na małej, celowo dobranej grupie błędów;
b) związanie poprawnej formy z większym szeregiem skojarzeniowym;
c) utrwalenie jej przez ćwiczenia ustne i piśmienne, oparte na zainteresowaniu ucznia i jego aktywnej postawie wobec problemu, któremu na imię „błąd językowy".

Rzecz oczywista, że wywody niniejsze dotyczą tylko jednej formy „correctum", t. j. tej, dla której materjału dostarcza język i styl wypracowania. Może być jednak i „correctum", dla którego materjałem dyskusyjnym jest treść wypracowań. Ale to zagadnienie wymaga już odrębnego omówienia.

Michał Asanka-Japołł.

KATEDRY POLONISTYKI W EUROPIE I W AMERYCE.

Niedawno, bo przed kilku miesiącami, zwróciłem się listownie do wszystkich niemal profesorów na wszechnicach europejskich i amerykańskich, aby mi użyczyli szczegółów bio- i bibjograficznych o sobie. Otrzymałem sporo odpowiedzi, coprawda nie od wszystkich, ale sądzę, że je jeszcze otrzymam, a zatem mój artykuł wówczas podwoję, czy nawet potroję... Szczegółową statystykę naszych katedr oraz wykładających odkładam na później: rozpocznie się niebawem semestr nowego roku uniwers., a więc wówczas będę mógł to dopiero uczynić, otrzymawszy zewsząd szczegółowe dane oraz — w co też wierzę — dalszy ciąg odpowiedzi.

Na moje listy negatywnie odpowiedział jedynie prof. dr. Berneker z Monachujm, motywując, że z zasady odmawia tego rodzaju zwracaniom się do niego (otrzymałem odpowiedź 23/V. 1930).

Pierwszą odpowiedź otrzymałem od prof. dr. Marjana Szyjkowskiego, wykładającego polonistykę na uniwersytecie w Pradze. Zacznę zatem od tego profesora i tej katedry.

Dr. Marjan Szyjkowski urodził się 15/XII. 1883 we Lwowie. Studja uniwersyteckie kończył we Lwowie i w Genewie. W roku 1907 został bibljotekarzem U. J. w Krakowie; w roku 1914 zamianowany docentem Uniwers. Jagiell., a od 1919 jest n. profesorem tegoż uniwers. oraz członkiem Akademji Umiejętności. W roku *1923 objął katedrę polonistyki w Pradze.* Tamże został członkiem Komisji Literackiej i Komisji dla Hist. Fil. Pol. oraz członkiem zwycz. Instytutu Słowiańskiego w Pradze (jest to rodzaj akademji), nadto członkiem Komisji Egz. w Pradze i Bratysławie.

Jego bibljografja, dotycząca ważniejszych prac, datuje się od rozprawy: „*Calderon a Słowacki*" (druk. w „Biblj. Warsz." 1905); praca ta była podstawą jubileuszu 25-lecia pracy prof. Szyjkowskiego, obchodzonego zarówno w Pradze, jak i w Krakowie. Z większych prac posiada wartość podręcznika jego: „*Współczesna lit. pol.*", ostatnio wydana w Poznaniu (nakł. „Spółki Pedag." 1930). Wartościowem studjum jest wielka praca Szyjkowskiego: „*Dzieje nowożytnej tragedji polskiej*".

Obecnie pracuje Dr. Szyjkowski na temat: *Udział Polski w czeskiem odrodzeniu* (od końca XVIII w.). Prof. Szyjkowski również i dziennikarsko pracuje, rzucając sporo artykułów w pismach krak. i warsz., a nadto w: „Prager Presse", gdzie, oczywista, zagadnienia polonistyki stawia na pierwszym planie. Był w swym czasie red. krak.: „*Masek*", a w „*Kurjerze Ilustr.*" prowadził kronikę teatralną. Przedmiotem jego prelekcyj są przeważnie *tematy z romantyzmu pol.*, mogące najżywiej obchodzić słuchaczy Czechów.

Od dwóch lat zgórą wykłada w Rzymie, po prof. dr. Pollaku, rodowity Włoch, dr. Giovanni Maver (professore di filologia polacca presso la R. Universita di Roma) Znany, jako slawista z łamów pism: „*Ri-*

vista di letterature slave" (wydaje w Rzymie Ettore lo Gatto, już piąty rok), dalej: „*L'Europa orientale*" (wydaje komitet redakcyjny), oraz: „*Rivista di Cultura*" (wydają: prof. A. Maglione i G. Latauri — obydwaj w Rzymie) . niemniej ze współpracy na łamach pism codziennych, gdzie prof. Maver informował szeroką publiczność o naszej poezji i kulturze. W Krakowie, w dniach uroczystości ku czci J. Kochanowskiego, prof. Maver, wygłosił odczyt: „*Oryginalność Kochanowskiego*" (w dniu 8 czerwca br. w auli Uniwers. Jagiell.). Profesor Maver mówi po polsku swobodnie, posiada, jak na Włocha, dykcję wspaniałą, wymawiając nawet spółgłoskę „ł" bez zarzutu.

Z prac jego zasługują na uwagę: rozprawka o naszym romantyzmie: „*Alle fonti del romanticismo polacco*", wydana w t. zw.: „Piccola Biblioteca Polacca" (Slava), gdzie prof. Mavero głosił też ciekawą rozprawę: „*Leopardi presso i Croati e i Serbi*", a gdzie nasz znów tłumacz, Włoch, *Enrico Damiani* opublikował: „*I narratori della Polonia d'oggi*" (Współczesna nowelistyka polska). Prof. Maver jest zwolennikiem naszego *romantyzmu czynu*, zwłaszcza z doby konfederacji barskiej,

Wykład w ubiegłym roku o Kochanowskim, jak i „Rivista di letteraturè slave" (Numero speciale dedicato al quarto centenario della nascita del poeta polacco Jan Kochanowski), zdołały łącznie z „*Lamenti*" (Treny), których przekładu dokonał wspomniany Damiani, obudzić żywy interes dla poezji naszej i dla petrarkisty polskiego, Kochanowskiego. W roku 1929 wydał M. broszurkę: „*Vrchlickij e Leopardi*", omawianą szeroko w czeskiej prasie, a dającą po raz pierwszy ocenę wpływów autora „Canti" na poetę Czech; znalazł Maver i sporo niewydanych przekładów Vrchlickiego i Leopardiego. Katedra polonistyki w Rzymie, po prof. dr. R. Pollaku, obecnie reprezentowana przez prof. dr. Mavera, zyskuje coraz to więcej sympatji, a z grona młodych polonistów wychodzi liczny zastęp tłumaczy, krytyków i badaczy lit. polskiej w Rzymie. Prof. Maver zamierza wespół z podpisanym wydać *lit. pol. po włosku*. (Istnieje we Włoszech jedynie broszurka z roku 1886 Teofila Lenartowicza: „Sul carattere della poesia polono slava" — Firenze 1886, oraz Tancreda Canonico: „La Polonia nel suo popolo e nei suoi poeti" — z roku 1865).

Zkolei dostałem list od prof. D r. J u l j a n a K r z y ż a n o w s k i e g o, wykładającego polonistykę w L o n d y n i e.

Urodził się w Stojańcach (woj. lwowskie) 4/VII. 1892. Gimnazjum ukończył w Sanoku, potem Uniwers. Jagiell. W latach 1914—1920 spędził lata niewoli w Rosji i na Syberji. W roku 1921 doktoryzował się w Uniwers. Jagiell. z liter. pol. (1926 habilitował się w Krakowie). W jesieni roku 1927 objął wykłady historji literatury polskiej i języka w: *School of Slavonic Studies King's College, w Londynie.*

Prace prof. dr. Krzyżanowskiego, to szereg rozpraw, jakie pomieszczał w różnych pismach naukowych, ponadto sporo tomów, obejmujących naszą lit., zwłaszcza epokę XVII wieku. Z angielskich prac, to: „*Mickiewicz and Pushkin*" w „The Slavonic Review" (1928), oraz „*Polish Romantic Literature*", Londyn 1930, dająca obok prac prof. Dyboskiego (prof. Krzyżanowski jest uczniem prof. Dyboskiego) po raz pierwszy w jęz. angielskim — pracę o naszym romantyzmie, dostosowaną znakomicie do pojęć anglosaskich. Wykłady z zakresu polonistyki, jakie miał prof. dr. Krzyżanowski w Londynie. obejmowały: „*Renaissance Poland*", „*Sir Walter Scott and the Historical Novel in Poland*", „*Modern Polish Novel*" (od Sienkiewicza po wojnę), również pierwszy prof. Krzyżanowski mówił — jako Polak *o J. Conradzie Korzeniowskim* w Londynie. W końcu listu zaznacza prof. Krzyżanowski, że przenosi się *do Rygi*, gdzie będzie wykładał: „*Romantyzm w Polsce*" oraz „*O Puszkinie i jego czasach*", objąwszy tam katedrę liter.słowiańskich

Wzorową polszczyzną odpisał mi francuski polonista, prof. dr. Antoine Martel, wykładający język oraz lit. pol., w Lille (faculte des lettres, institut slave). Urodził się 2/II. 1899 w Baume-les-Dames. Po skończeniu uniwersytetu w Paryżu, gdzie uczęszczał na polonistykę u prof. Henri Grappin'a oraz u prof. Zygmunta Zaleskiego, otrzymał prof. Martel tytuł: „agrégé de l'Université", oraz drugi: „maître de conférences". Spędził w Polsce, głównie w Krakowie, pięć lat, oczywista w różnych okresach. Jego ulubionem studjum są *stosunki kulturalne między Polską a Rusią w XVII w.*,

Szereg studjów o *Mickiewiczu, Słowackim* i *Kochanowskim*, zdołało spopularyzować te nazwiska we Francji. W Lille wykłada już prof. Martel trzy lata, a miał ostatnio 39 słuchaczy stałych, oraz po 300 na publicznych wykładach.

Dwa miesiące czekałem na odpowiedź od prof. dr. George Rapall Noyes'a z Berkeley (Kalifornja), gdzie wykłada język i lit. polską. Ciekawy wielbiciel naszych poetów, a już niesłychanie czynny jako profesor wśród słuchaczy polonistyki na berkeleyskim uniwersytecie. Wraz z listem dostałem: „*Anhelli*", translated from the Polish by Dorothea Prall Radin (pierwszy przekład „Anhellego" na język angielski).

Urodził się 2/II. 1873 w Cambridge, w stanie Massachusetts. Studjował w uniwersytecie w Harvard, aż do roku 1896. Obok tego brał lekcje prywatne łaciny i greki. Pierwszą pracą dysertacyjną była rozprawa o poecie Drydenie: „Dryden as Critic, with Special Reference to the French Influence". Również jego zasługą edycja poezji Drydena (The Poetical Works of John Dryden),

Od roku 1898—1900 bawił na studjach w Petersburgu, jako „wolny słuchacz". Taszycki i Łoś byli jego głównymi nauczycielami. Również brał p. Noyes prywatne lekcje jęz. pol. u studentów uniwersyteckich. W roku 1901 zaczął wykładać jako asystent na uniwers. w Wisconsin, a niebawem w tym samym roku przeszedł na uniwersytet do Kalifornji. Jako polonista, prof. dr. Noyes redaguje. względnie kieruje pismem „*The Polish Student*".

Prof. Noyesowi zawdzięczamy całą bibljotekę przekładów naszych arcydzieł:

„*Pan Tadeusz*", London, Dent 1917 (obecnie wyszedł w Everyman's Library *1930* — jako wspaniałe wydanie naszego arcydzieła).

„*Konrad Wallenrod and Other Writings of A. M.*" Berkeley, California, University of California Press, 1925.

„*Forefathers Eve* (Dziady), *part III (Prologue and Scenes I—V) by M.*" London, School of Slavonic Studies 1925.

„*Iridion*" by K. Oxford University Press 1927 (przekład i komentarz Noyesa).

„*Poems by Jan Kochanowski*" (Treny, Sobótka, Odprawa posłów greckich), University of California Press 1928.

„*Anhelli*" by S. London G. Allen u Unwin 1930.

„*Ladies and Hussars*" by Fredro (przekład Noyesa oraz jego komentarz) New-York, Samuel French 1925.

„*The Religion of Ancient Greece*" by T. Zieliński. (Oxford University Press 1926).

Noyesowi w lwiej części zawdzięczamy i bibljotekę polskich autorów współczesnych (Other Volumes in the Select Library of Polish Authors), gdzie wyszły dotychczas dwie książki: *Kossak-Szczuckiej*: „*Pożoga*" (The Blase) i *Weyssenhoffa*: „*Soból i panna*" (The Sable and the Girl.").

Uzyskawszy nowe wiadomości, podzielę się niemi z czytelnikami „Polonisty".

Przegląd prasy pedagogicznej.

1. GŁOSY POLSKIEJ PRASY PEDAGOGICZNEJ O NAUCZANIU JĘZYKA OJCZYSTEGO.

Jeszcze o programie jęz. pol. w trzech niższych klasach gimnazjum (wyższych klasach szkoły powsz.).

Do wiązanki uwag o projekcie ministerjalnym dołączyć należy rozważania Tad. Filipowicza w „Ogniwie" (zesz. 5). Ogólny sąd o projekcie, zwłaszcza w zestawieniu projektu nowego z programem dotychczas obowiązującym, wypadł korzystnie. Natomiast w szczegółach domaga się autor artykułu dokładniejszego uwypuklenia celów nauczania, a co do rozkładu materjału wysuwa nast. zarzuty: projekt zbyt energicznie każe ścierać wpływy gwarowe w języku dzieci; zbyt duży nacisk położono na czytanie na wszystkich stopniach legend i baśni, co może wpłynąć na zmniejszenie materjału bardziej aktualnego; projekt nie daje supozycyj, że wykształcenie w szkole powszechnej nie jest zakończone. Sprawa nauczania gramatyki została zdaniem autora postawiona dobrze; pewne życzenia nasuwają mu się w dziedzinie fonetyki, którą chciałby potraktować szerzej, ponadto pragnąłby kończyć kurs gramatyki nie konjugacją, lecz składnią zdania złożonego. — Przeciw zbyt obszernemu potraktowaniu fonetyki w projekcie występuje Karol Dzieduszko w „Życiu Szkolnem" (zesz. 6). Poza tem ustosunkowuje się do projektu przychylnie; domaga się jednakże usunięcia w programie kl. VII wzmianki o przygotowywaniu planów do dłuższych przemówień uczniów i o dłuższem mówieniu według tych planów. Również żąda usunięcia lektury dzienników i czasopism oraz ściślejszego określenia, jakiego rodzaju ćwiczenia ortograficzne mają być stosowane.

Dyskusja o nauczaniu ortografji.

Dyskusję tę zainaugurował St. Wiącek w „Pracy Szkolnej" (zesz. 4) analizując przyczyny niskiego stanu ortografji w dzisiejszej szkole powszechnej Jedyne lekarstwo widzi kol. W. w powiększeniu liczby godzin jęz. pol. i w silniejszem uwzględnianiu sprawy pisania i czytania. Stwierdza, że specjalne ćwiczenia ortograficzne nie prowadzą do celu; natomiast ćwiczenia kształcące jednocześnie i styl i ortografję uważa za najbardziej wartościowe, gdyż jest to forma wypowiadania się najwięcej zbliżona do rzeczywistości. W tym samym duchu formułuje swe poglądy dr. J. Gołąbek („Praca Szkolna", nr. 5). Nauka ortografji winna zdaniem jego stać w ścisłym związku z tym materjałem, jaki jest na pewnej lekcji opracowywany; kolejność zagadnień ortograf. jest tu obojętna. Punktem wyjścia ma być konkretne słownictwo, którego dzieci używają w danym oddziale, lub który zawarty jest w t. zw. wypisach, a ponadto błędy, które wystę-

pują w wypracowaniach uczniów. Ponieważ niema jednolitego ustroju duchowego dzieci, nie może być mowy o jednolitym systemie uczenia ortografji. Dlatego muszą być uwzględnione wszystkie czynniki, mogące mieć wpływ na ortografję, jak wymawianie, słyszenie, patrzenie, ruch. Na zakończenie podaje dr. G. cały szereg wskazówek praktycznych, idąc za cennemi uwagami niemieckiego metodyka K. Linkego. Z dużą odwagą zdziera maskę konwencjonalnej obłudy w tej piekącej sprawie Orland Sz. w artykule p. t. „Cierpienia ortograficzne" („Praca Szkolna", nr. 6). Autor artykułu wykazuje dowodnie na przykładach, że dziś w Polsce nikt nie umie ortograficznie pisać, nie wyłączając najwyższych dygnitarzy, że wobec tego niski stan ortografji w szkole jest tylko wyrazem ogólnego obniżenia się ambicji w zakresie kultury pisma. Winę tego stanu rzeczy przypisuje w znacznej mierze niesłychanemu zagmatwaniu przepisów ortograficznych. Dlatego w uproszczeniu ich widzi najbardziej zbawienne lekarstwo na „cierpienia ortograficzne".

Nowe prądy w metodyce wypracowań piśmiennych w Niemczech.

O sprawie tej informuje obszerny artykuł Wł. Szyszkowskiego (Muzeum, nr. 1): Metodycy nauki języka ojczystego w niem. szkołach średnich przypisują obecnie wypracowaniom piśmiennym przedewszystkiem cel formalny t. j. przyswojenie uczniom takiego stylu, jaki będzie potrzebny w życiu przeciętnemu inteligentowi. Przeżycie i doświadczenie ma być dla ucznia źródłem wypowiedzenia się, środkami zaś są język i styl. Stąd nasuwasię konieczność odpowiedniego doboru i układu takich ćwiczeń, które mogą dostarczyć uczniowi potrzebnego materjału językowego. Zasadę swobody wyboru godzą metodycy niem. z systematycznością nauki w ten sposób, że dają tematy t. zw. ramowe, w których każdy uczeń ma możność swobodnego wypowiedzenia się; ogólne bowiem ramy, w których to się odbywa, zabezpieczają osiągnięcie pewnych, zgóry obmyślonych zamierzeń metodycznych. — Natomiast ten rodzaj wypracowań, dla których tematu dostarczają pewne zdarzenia z życia zbiorowego klasy (wycieczki, zwiedzanie wystaw, uroczystości szkolne), jest gwałtownie zwalczany, gdyż opowiadać czy pisać o rzeczach ogólnie znanych uchodzi za nonsens pedagogiczny. Dla uczynienia zadość prawdziwej potrzebie wypowiedzenia się zalecają częste czytanie wypracowań w klasie, co wywołuje w uczniu wewnętrzne zadowolenie, wzmaga jego poczucie odpowiedzialności oraz uczy innych patrzeć krytycznie na błędy i oceniać zalety. — Dla układu tematów ważne są też fazy rozwoju wychowanka. W okresie od 10—14 lat zaznacza się pęd do umysłowego poznania rzeczywistości, krytycyzm nie osłabia siły przeżycia i dlatego skłonność do szczerych wynurzeń można spożytkować w formie wypowiedzeń ustnych i piśmiennych. W okresie dojrzewania należy odwracać uwagę dziecka od trudności wewnętrznych ku światu zewnętrznemu, zachęcać do spokojnej obserwacji i reprodukcji. Po upływie okresu przejściowego można znów spożytkować osobiste przeżycia i korzystać z pojawiającej się wtedy zdolności do myślenia pojęciowego oraz zainteresować formą, a nietylko treścią, jak dotąd. Rozprawki hist.-lit. czy estet. lit. uważa się za niepożądane, gdyż 1. jest to rodzaj ćwiczeń, z którym uczniowie przeważnie w życiu się nie spotykają, 2. przerasta on zasób materjalny i formalny wiedzy ucznia, wskutek czego nie daje radości twórczej i zabija zamiłowanie do literatury. Nie odnosi się to oczywiście do uczniów, którzy zdradzają szczególne uzdolnienia w tych dziedzinach. Literatura, będąc jednem ze źródeł przeżycia, traktowana jest jako punkt wyjścia dla wypracowań, w których uczeń określa stosunek własny lub swego pokolenia do pewnych zagadnień lektury. Ażeby wy-

kształcić zdolność myślenia pojęciowego wraz z jego słownym wyrazem zaleca się raczej rozprawki naukowe z tego przedmiotu, który stanowi specjalność ucznia; prace te mają być poprawiane przez nauczyciela specjalistę i nauczyciela j. ojcz., zwłaszcza jako zadania maturalne. — Środkiem kształcenia formalnego są szeroko stosowane ćwiczenia stylistyczne (ustne i piśmienne). Czytanka ma również dostarczać materjału do odpowiednio dobranych ćwiczeń stylistycznych i słownikowych; bezpośrednie jej naśladowanie uważają niektórzy metodycy za niepożądane, gdyż doprowadza to do karykaturalnej mieszaniny samodzielnych wyrażeń ucznia z frazesami autora. Natomiast zalecane są ćwiczenia w zakresie obserwacji (autor wymienia b. wiele ciekawych przykładów), różnorodne ćwiczenia w doborze wyrazów, skracanie artykułów dziennikarskich pełnych niezdrowej frazeologji, zastępowanie w danym tekście wyrazów obcych rodzimemi, przekłady z języków obcych, parafrazy tekstów archaicznych na język nowoczesny, ćwiczenia w budowie zdań oraz ćwiczenia jęz.-estetyczne. Tutaj dąży się do tego, by uczniowie mogli zczasem bez pomocy nauczyciela poznać na podstawie stylu ustęp danego autora, umieszczony w anonimowym zbiorze tekstów.

Niemiecka i francuska metoda nauczania języka ojczystego.

Z zagadnieniami temi zapoznaje czytelnika polskiego Dr. Józef Gołąbek w „Pracy Szkolnej" (nr. 3), omawiając wnikliwie niemiecką „metodę szkoły pracy" (Arbeitsschule) oraz francuską „metodę współdziałania" (la méthode active) w odniesieniu do nauki j. ojczystego. Przechodząc kolejno ćwiczenia w mówieniu, nauczanie gramatyki i ortografji, ćwiczenia piśmienne i lekturę, stwierdza autor artykułu, że obie metody posiadają wiele podobieństw, jakkolwiek rozwijały się odrębnie. Zasada obu tych metod polega bowiem na tem, że przyswajanie wiadomości wynika z opartego na żywem zainteresowaniu współudziału ucznia. Młodzież jest przyzwyczajona do zadawania pytań i szukania na nie odpowiedzi bez pobudki ze strony nauczyciela, co zabezpiecza ją od obojętności, w jaką popada, gdy otrzymuje materjał nauczania gotowy, lub gdy zainteresowanie jej obraca się w ramach pytań, stosowanych przy metodzie heurystycznej. Obydwie metody stawiają sobie za cel nietylko przyswojenie materjału naukowego, ale doprowadzenie do przeżycia go, do wyniesienia z nauki korzyści praktycznych, do zazębiania jej o zagadnienia życiowe. Cele jednak obu metod są różne. „Szkoła pracy" pragnie w dziedzinie nauki j. ojcz. skupić w sobie wszystkie przedmioty (koncentracja!), ma na celu przedewszystkiem naukę o ojczyźnie (Heimatkunde); natomiast dla metody francuskiej główną troską jest język jako środek porozumiewania się jednostki ze społeczeństwem, wskutek czego kładzie ona nacisk na to, by młodzież opanowała go należycie i umiała posługiwać się nim poprawnie z pomocą innych dróg, niż to było dotychczas.

System czy historja literatury polskiej w szkole średniej?

Problem ten porusza W. Barbasz w „Przeglądzie Humanistycznym" (zesz. 1). Autor stwierdza, że antyhistoryzm stał się dziś modą, zbudowaną na zjawiskach codziennego życia. Kilkadziesiąt lat temu ocena człowieka zależała w wielkiej mierze od jego pochodzenia, rodziny, stanowiska i tradycji; dziś w ocenie decydują czynniki

indywidualne, zdolności osobiste, siła charakteru i... stan majątkowy. Antyhistoryzm ten, idący równolegle z demokratyzacją kultury europejskiej, wywołał m. i. negatywne ustosunkowanie się wobec filologji klas., która wymaga przecież wybitnego zrozumienia przeszłości, uszanowania dla ciągłości kultury, czci dla piękna historji W dziedzinie twórczości poetyckiej moda ta wyraża się w porzuceniu tematów historycznych, o ile nie dają się one zaktualizować; w zakresie nauki o literaturze zaznacza się przez odwrót od historji lit. do monograficznego ujmowania postaci i dzieł oraz w krytyce kultu uznanych poetów; w szkole objawia się w walce historyzmu z systematyką lit., co idzie w parze ze sporem wykładu i heurezy. Budowanie bowiem rozległego gmachu faktów hist. na samodzielnych dyskusjach z uczniami napotyka na zasadnicze trudności; natomiast systematyka lit. chce się okazać „mistrzem w ograniczeniu" i aprobuje taki wybór dzieł, który dopuszcza w szkole dokładną analizę. Wyjście z tych trudności widzi autor w zharmonizowaniu na lekcjach literatury obu czynników. Należy, zdaniem jego, ciekawych pisarzy omawiać dokładnie, ale uzupełniać naukę szerszem tłem historycznem i bogatszą lekturą uzupełniającą, traktowaną bardziej pobieżnie. W obronie historyzmu wysuwa następujące argumenty: mocne podłoże historyczne rozszerza horyzonty umysłowe, umożliwia orjentację w chaosie zjawisk, a dążenie do orjentacji tej jest przecież zasadniczym bodźcem wszelkiej nauki. Historyzm jest źródłem swoistych wzruszeń i uczuć: sentymentu oraz dumy. Jest też antydotum przeciw przesadnemu przejmowaniu się tendencjami dnia dzisiejszego, przeciw gonitwie za modą; kształci ostrożność i krytycyzm, chroni przed bałwochwalstwem sensacji. Życie potem robi swoje i niema obawy, by uczeń popadł w przesadę historyzmu. Nakoniec autor artykułu oświadcza się za bezwzględnem uprzywilejowaniem systematyki lit., gdy idzie o przyswojenie uczniom przez polonistę czołowych dzieł literatury światowej.

O literaturę Polski Odrodzonej w szkole średniej.

Jak w praktyce szkolnej pogodzić wymagania programowe w zakresie j. pol., posiadające pomimo wszystkich swych usterek pewną linję rozwojową, z dezyderatami opinji literackiej? Jak uzgodnić je z potrzebą, która ma już nietylko specjalne, ale ogólno-wychowawcze, społeczne i państwowe znaczenie, z potrzebą nastawiania młodzieży opuszczającej szkołę na zagadnienia współczesności, chwili bieżącej w jej zmiennych, skomplikowanych objawach, ogólnie mówiąc, kultury współczesnej, o której tyle w ostatnich czasach mówi się, pisze i dyskutuje? Oto zagadnienie, które stanowi trzon niezwykle interesujących wywodów Adama Szczerbowskiego w „Ogniwie" (zesz. 5). Autor wychodzi z założenia, że literatury współczesnej nie może szkoła pominąć milczeniem, nie może też jej zbyć wykładem czy usunąć w cień lektury domowej. Literatura Polski Odrodzonej musi zdaniem jego zająć poważne miejsce wraz z nauką o Polsce współczesnej. Z tego też względu domaga się ograniczenia programu hist.-lit. do kl. VII włącznie, choćby kosztem znacznych ofiar. Na kurs kl. VIII pozostałoby powtórzenie, modernizm i literatura Polski Odrodzonej. W ramach jednak obowiązującego dziś programu pragnie zrealizować pewne żądania minimalne. Oto zamiast jałowego „odpytywania" większych lub mniejszych partyj należy w drugiem półroczu kl. VIII omawiać literaturę w. XX i na tem oprzeć powtarzanie całości materjału. Dla przykładu: przy „Weselu" przypomnieć „Dziady" oraz dzieje satyry i dramatu narodowego; przy „Warszawiance" odnośne utwory Słowackiego; przy hymnie „Veni Creator" — hymnikę polską; przy „Ludziach bezdomnych" przeciwstawić stosunek jednostki do społeczeństwa w litera-

turze romantycznej i pozytywistycznej; przy poezjach Tetmajera powtórzyć rozwój liryki w Polsce; przy poezji wojennej lirykę legjonów i powstańczą; przy manifestach „futuryzmu" genezę romantyzmu; w związku z utworami modernistów nawiązywać do Słowackiego, przy lekturze „skamandrytów" wydobywać związki z Mickiewiczem. — Dyskusja, która się toczyła na czerwcowym zjeździe polonistów, wykazała, że zagadnienie, wysunięte przez kol. Szczerbowskiego, jest niezwykle doniosłe i powinno wciąż jeszcze niepokoić sumienia polonistów. *h. s.*

---

2. GŁOSY PRASY OBCEJ.

(Styczeń — czerwiec 1930)

Co czytać z dziećmi w szkołach powszechnych?

Pierwszym warunkiem osiągnięcia istotnych korzyści dydaktycznych i wychowawczych na polu nauki języka ojczystego jest przystosowanie materjału naukowego, zwłaszcza zaś lektury, do psychiki młodzieży. Słusznie więc sprawa ta od lat kilku stanowi przedmiot ciągłych rozstrząsań na łamach prasy pedagogicznej. W roku bieżącym najbardziej wyczerpująco oświetla z tego stanowiska program lektury dla szkół powszechnych i niższych klas gimnazjum artykuł redakcyjny czasopisma wiedeńskiego „Schulreform" (Z. 4) p. t. „Die Erziehung zum guten Buch", który wyszedł zapewne z pod pióra Wiktora Fadrusa, autora słynnego „Leseplanu" dla szkół powszechnych w Wiedniu. Podobnie, jak większość pedagogów współczesnych, autor jest zwolennikiem używania już od klas najmłodszych zamiast wypisów książeczek oddzielnych, lub przynajmniej podręczników, składających się z większej ilości tomików, względnie arkuszy ruchomych (Hamburger Lesebuch, Salzburger Lesebuch, Betz'sches Bogenlesebuch i i.). Z tem jednak wiążą się pewne zagadnienia natury dydaktycznej i pedagogicznej, jak podstawa psychologiczna lektury, wybór tematów, ułatwienie biegłości czytania młodszym dzieciom, sposób interpretacji tekstu, organizacja czytania i t. p., które stanowią właśnie przedmiot rozważań autora. Zgodnie z badaniami Rumpfa, Bussego, Quasta i Ch. Bühler[1]) przyjmuje autor trzy linje zainteresowań czytelniczych dzieci w wieku szkolnym. Wytyczną linji pierwszej jest rozwój od powiastek przez podania i legendy do Robinzona i powieści awanturniczych u chłopców, u dziewcząt zaś do t. zw. Backfischgeschichte, przyczem największy procent powiastek (ok. 75% całej lektury) przypada u chłopców na okres do 9 r., u dziewcząt do 10 r. życia. Drugą linję tworzą opowiadania z życia dzieci, które zajmują wraz z wierszykami dziecinnemi i pierwszemi opowiadaniami realistycznemi ok. 25% lektury w pierwszym okresie. Trzecia linja, która występuje później od poprzednich, obejmuje książki, które zwracają się już do intelektu. Pierwszą taką książką są Przygody Robinzona Kruzoe, który uwielbiany jest przez dzieci przedewszystkiem jako genjalny wynalazca i stanowi dzięki temu doskonały pomost od naiwnych opowiadań z życia zwierząt, roślin i t. p. w latach najmłodszych do literatury o charakterze pouczającym (opisy podróży, dzieje wynalazków i t. p.). Wspomniane trzy linje zainteresowań muszą stanowić podstawę układu lektury dla dzieci w wieku szkolnym. W dziedzinie literatury pięknej więc należy zaczynać poezję wierszowaną

---

[1]) Por. Oświata i Wychowanie. R. II, 1930, str. 76—79.

od rymów dziecinnych, pieśni dziecięcych i ludowych i przez balladę zmierzać do pieśni artystycznej i nowszej liryki, literaturę prozaiczną zaś rozpoczynać od baśni ludowych i przez podania bohaterskie i anegdoty przechodzić do noweli i romansu historycznego, literaturę dramatyczną wreszcie rozpoczynać od powiastek dramatyzowanych, gier i kukiełek i przez komedję dochodzić do dramatu klasycznego. W dziedzinie literatury pouczającej nie można odrazu różnicować tematów według różnych działów wiedzy, lecz zgodnie z syntetycznem ujęciem świata w umyśle dziecka dawać początkowo niezróżnicowane wycinki życia („Hamburger Bilder für Hamburger Kinder, „Aus dem Leben zweier Wiener Kinder" i i.), dopiero później zaś, kiedy dziecko nauczy się różnicować obraz swego otoczenia i odróżniać grupy przedmiotów, zjawisk i zdarzeń podobnych, może nastąpić podział tematów na dwa główne rodzaje: obrazki przyrody i obrazki kultury („Alt- und Neu-Wien", „Am Rande der Stadt"). Później następuje jeszcze dalsze zróżnicowanie. Książki treści geograficznej i historycznej występują naprzemian z książkami treści przyrodniczej i kulturalnej, przyczem wchodzą w grę takie n. p. tematy, jak wędrówki po bliższych i dalszych okolicach kraju, podróże po dobrze znanych rzekach, wycieczki w góry, dzieje ojczyste, książki o zwierzętach i t. p. Wreszcie w okresie, poprzedzającym dojrzewanie (Vorpubertät) następuje ostateczne zróżnicowanie tematów w związku z rozczłonkowaniem wiedzy na gałęzie specjalne.

Jednym z najtrudniejszych problemów, związanych z czytaniem całych książek od lat najmłodszych, jest kwestja, jak umożliwić czytanie większych całości dzieciom, które nie posiadają jeszcze należytej wprawy w uprawianiu dłuższej lektury. Dwa są, zdaniem autora, rozwiązania tej kwestji. Pierwsze to tworzenie zbiorów mniejszych utworów o podobnej formie (bajki, powiastki i t. p.), drugie to taka kompozycja większych całości, jaka najbardziej odpowiada umysłowości dziecka, a więc: luźny zbiór scen, związanych tylko osobą bohatera lub jednolitością środowiska, przyczem możliwe jest też zręczne wplatanie w tok takiego opowiadania mniejszych wierszyków („Aus dem Leben zweier Wiener Kinder"). Wreszcie dla zapewnienia ciągłości akustycznej czytania nie używa się w takich książkach tytułów szczegółowych, lecz podkreśla się tylko ważniejsze miejsca w tekście zapomocą specjalnego druku. Dużo zależy również od sposobu czytania. Już sam akt czytania zasługuje na baczną uwagę nauczyciela. Człowiek dorosły obejmuje okiem odrazu całe pole czytania, dziecko początkowo sylabizuje poszczególne wyrazy i z trudem dopiero dochodzi do zrozumienia większych kompleksów wyrazów. Dla wyrównania tego opóźnienia w rozumnem czytaniu musi być początkowo sylabizowanie oddzielone od czytania t. j. skoro dziecko zdanie dobrze przesylabizowało i uchwyciło jego sens, powinno je „odczytać" t. j. wypowiedzieć, opierając się na znakach piśmiennych. W ten sposób pojedyncze akty akustyczno-motoryczne przeobrażać się będą systematycznie w akustyczno-motoryczny akt ogólny, stanowiący podstawę normalną poznania znaczenia wyrazów i zdań. Wiele szkody może również przynieść uczniom zbyt szczegółowe i rozwlekłe objaśnianie czytanych tekstów. Trzeba się bowiem pogodzić z tem, że nie wszystko w utworze literackim może i musi być „zrozumiane", że to, co jest w literaturze pięknej, zwłaszcza w poezji, najistotniejsze, nie da się zazwyczaj ująć w słowa. Jedynie książki treści pouczającej muszą być objaśniane szczegółowo i tu nie należy szczędzić pracy nad tekstem, zmierzającej do jak najdokładniejszego ujęcia i zrozumienia zawartości rzeczowej.

Samo czytanie może się odbywać w sposób różny. Najczęstsze są trzy sposoby: 1. czytanie w klasie, które ma sens tylko wtedy, gdy jeden uczeń czyta, a inni słuchają; 2. czytanie w domu i omawianie lektury w klasie, przyczem niektóre

ustępy mogą być odczytywane w klasie przez uczniów lub nauczyciela; 3. czytanie indywidualne przez niektórych uczniów ze zdawaniem sprawy z rzeczy przeczytanych w krótkich referatach ustnych i piśmiennych. Obok czytania obowiązkowego winno się odbywać czytanie na podstawie wyboru dowolnego, co daje także tę korzyść, że pozwala się zorjentować w psychologji czytelników.

Sprawę ustosunkowania się pedagoga i nauczyciela języka ojczystego do zainteresowań literackich młodzieży porusza również K. Linke w artykule ,,Psychologisches und Pädagogisches zum Leseplan" (Die Quelle Z. 4, str. 445—450), opierając się głównie na wynikach znanej ankiety wiedeńskiej Ch. Bühler (Kunst und Jugend. Ztschr. f. Aesthetik u. allg. Kunstwissenschaft 1926. Z. 3-4). Rzecz oczywista, stwierdza autor, że pedagog może się liczyć z zainteresowaniami literackiemi młodzieży tylko o tyle, o ile nie pozostają one w sprzeczności z postulatami wychowawczemi i naukowemi. Nie może więc n. p. wprowadzać do kanonu lektury powieści brukowych, choćby młodzież znajdowała w nich upodobanie. Musi jednak starać się o zaspokojenie zainteresowań, właściwych pewnemu wiekowi, przez dobór utworów o motywach podobnych, nie pozbawionych jednak wartości literackich i wychowawczych. Może więc dać n. p. uczniom do ręki ,,Chatę wuja Toma" ze względu na walki z dzikimi i przeciwdziałać w ten sposób wpływowi bezwartościowych powieści z życia Indjan. Podobnie banalne powiastki dla podlotków (Backfischromane) może zastąpić realistycznemi powieściami z życia młodzieży, posiadającemi pewne wartości artystyczne, jak utwory Marji Hamsun, Karin Michaëlis i i. Uważa również autor, że mimo bardzo poważnej rozbieżności zainteresowań literackich chłopców i dziewcząt nie należy różnicować lektury według płci. Przedewszystkiem bowiem niema specjalnej literatury dla mężczyzn i kobiet, nie zachodzi więc potrzeba wychowywania specjalnych typów czytelników płci męskiej i żeńskiej. Powtóre wśród młodzieży wiele jest typów mieszanych o cechach przeważnie męskich lub żeńskich. Wreszcie pewne zainteresowania mogą być wynikiem tylko specjalnych warunków, dziewczęta np. możeby nie polubiły tak ,,powieści dla dorastających panienek", gdyby nie miały ich pod ręką. To wszystko trzeba mieć na uwadze przy układaniu kanonu lektury. Za najśmielszą próbę pogodzenia względów psychologicznych, pedagogicznych i literackich przy doborze lektury uważa autor ,,Leseplan" wiedeński, obejmujący przeszło sto tomików, jakie uczniowie poznają w ciągu ośmiu lat obowiązkowego nauczania.

Co mówią psychologowie i nauczyciele o nauczaniu słownictwa?

W zakresie ćwiczeń stylistycznych główna uwaga psychologów i pedagogów skupia się obecnie na ćwiczeniach słownikowych, uznanych powszechnie za jeden z najważniejszych środków wzbogacenia umysłowości i języka dziecka. Psychologiczne podstawy dla tych ćwiczeń tworzą przedewszystkiem badania eksperymentalne słownictwa dziecięcego, któremi zajmuje się zwłaszcza Instytut Psychologiczny w Wiedniu i Instytut J. J. Rousseau'a w Genewie. Z Instytutu genewskiego wyszły w roku zeszłym dwie ciekawe prace z tego zakresu D. A. Prescotta (Archives des Psychologie XXI. 1929. Str. 225—274). W pierwszej z nich p. t. ,,Le vocabulaire des enfants des écoles primaires de Genève" podał autor na podstawie badań własnych i dawniejszych, podjętych przez A. Descoedres (Le développement de l'enfant de 2 à 7 ans) dokładną listę 3 482 wyrazów używanych przez dzieci w wieku od 2 do 14 lat. W drugiej p. t. ,,Le vocabulaire des manuels de lecture" poddała autorka

szczegółowym badaniom ze stanowiska słownictwa dziecka siedem zbiorków czytanek, najczęściej używanych w szkołach szwajcarskich i francuskich i doszła na tej podstawie do wyników bardzo sceptycznych. Oto okazało się. że wszystkie zbiory czytanek, przeznaczone dla dzieci od 7 do 12 r. życia, z wyjątkiem jednego, mają słownik zbyt obszerny na to, by mogły być pożyteczną lekturą. Ok. 30—40% wyrazów, znajdujących się w tekście, niema związku z życiem dziecka i nie należy do jego słownika, co więcej ok. 20% tworzą wyrazy, które nietylko nie należą do słownika dziecka, lecz są również prawie nieużywane w życiu codziennem i w literaturze. Jednem słowem czytanki, przeznaczone dla dzieci, więcej nadają się dla ludzi dorosłych, niż dla młodzieży.

O tem, jak wogóle samo czytanie tekstu mało przyczynia się do wzbogacenia słownika żywego czytającej młodzieży, świadczą doświadczenia drugiego wychowanka Instytutu Rousseau'a, Katalończyka M. Gali'ego podane w „Annals dels Cursos Tecnics de Pedagogia I" (Por. L'Educateur. 1930 Nr. 5). Doświadczenie polegało na tem, że uczniom i uczennicom w wieku 8—11 lat odczytano urywek z noweli, zanalizowano go pod względem treści i formy, nazajutrz zaś kazano uczniom opisać zdarzenie pokrewnej treści. Doświadczenie wykazało, że z 268 wyrazów, osobliwych tekstu (technicznych, literackich i t. p.) uczniowie użyli tylko 44. Na 2 350 wyrazów tekstu 268 wybranych stanowiło zaledwie 11%, na 16 000 wyrazów użytych w wypracowaniach uczniowskich, 92 wyrazów tekstu stanowiło zaledwie 0,57%. Wpływ więc lektury na słownik dziecka okazał się znikomy, choć dzieci skorzystały wiele z opowiadania pod względem nastroju ogólnego.

Wspomniane badania stwierdzają raz jeszcze fakt, powszechnie już niemal uznany, że do wzbogacenia słownika dziecka nie wystarcza tylko samo czytanie tekstów, lecz konieczne jest organizowanie specjalnych ćwiczeń słownikowych, opierających się zarówno na tekście, jak na żywej mowie młodzieży. Takie stanowisko zajęło również nauczycielstwo szkół powszechnych we Francji na konferencjach pedagogicznych, poświęconych specjalnie nauczaniu słownictwa, w jesieni 1927 r., z której nieco spóźnione sprawozdanie podaje „L'Enseignement Public" w nr. 3 i 4 z bieżącego roku. Za najważniejszy środek wdrażania nowych wyrazów w szkole powszechnej uznano naukę o rzeczach. Dokładna obserwacja bowiem jest najważniejszą rękojmią ścisłego wyrażania się. Trzeba jednak przytem pamiętać, że o ile wyraz ma stać się rzeczywistą własnością dziecka, dany przedmiot musi dziecko interesować. Listy wyrazów, ułożone według przedmiotów (np. ogrzewanie, oświetlenie, pożywienie i t. p.) mogą stanowić tylko materjał, z którego nauczyciel będzie czerpał zależnie od sytuacji. Nauczyciel zaś sam winien znaleźć taki przedmiot, który może dzieci zainteresować i rozpocząć z niemi na ten temat opowiadanie, pogadankę lub grę, w których mogą zjawić się dane wyrazy. Nowe wyrazy winny być następnie zastosowane w zdarzeniach, przyczem baczyć należy, by także inne wyrazy, użyte w zdaniu, miały charakter konkretny i dostosowany do znaczenia danego wyrazu. Przejście od słownika konkretnego do abstrakcyjnego winno się odbywać bardzo powoli i ostrożnie zapomocą takich zwrotów mowy potocznej jak: „le soleil se lève", „la nuit tombe", „le vent gémit", „la source pleure" i t. p., na podstawie których można wyraźnie wskazać, przez jakie fazy przechodzi znaczenie wyrazu, by stać się przenośnem. Ucząc wyrazów abstrakcyjnych, trzeba przedewszystkiem mieć na uwadze tę okoliczność, że każdy wyraz nabiera istotnego znaczenia dopiero w związku z innemi. Znaczenie wyrazu „operacja" wystąpi jasno dopiero wtedy, gdy będzie wiadomo, o kogo chodzi: bankiera czy chirurga. Następnie znaczenie wyrazu stanie się też jasne, gdy poznamy jego różnicę w stosunku do wyrazów o znaczeniu pokrewnem (synonimów) i wyrazów

o znaczeniu przeciwnem. Tak np. wyraz ,,marcher", użyty dla określenia ruchu konia, stanie się jasny w zestawieniu z takiemi wyrazami, jak trotter, galoper, sauter, wyraz ,,marcher" wogóle w zestawieniu z takimi wyrazami, jak ,,stopper", s'arrêter, être arrêté. Z tego wynika, że znaczenia wyrazów można uczyć: a) przez analizę tekstu, b) przez wyjaśnianie wyrazów o znaczeniu podobnem i przeciwnem. Na konferencjach omawiano obie metody i obie uznano za pożądane, spora jednak część nauczycieli oświadczyła się za jedną z wykluczeniem drugiej.

Gdy chodzi o naukę znaczenia wyrazów przy pomocy tekstu, trzeba odróżnić te ćwiczenia od właściwej analizy tekstu. Wyjaśnić znaczenie pewnego ustępu, to nie znaczy jeszcze wyjaśnić znaczenie wyrazów. Lektura bowiem odbywa się sposobem syntetycznym i nie wymaga dokładnej znajomości znaczenia poszczególnych wyrazów. Wyjaśnianie ich w tym momencie psułoby wrażenie całości. Dopiero po przeczytaniu i zrozumieniu większej całości można wybrać niektóre wyrazy i zanalizować dokładniej ich znaczenie przy pomocy innych wyrazów zdania i sensu ogólnego całości, przyczem należy zachować należyty umiar tak co do ilości wyrazów, jak zakresu objaśnień.

Niektórzy chcieliby ograniczyć naukę znaczenia wyrazów tylko do analizy tekstu, uważając, że obfita lektura będzie dostatecznym środkiem wzbogacenia słownika ucznia. Analiza wyrazów, znajdujących się w tekście, nie wzmacnia jednak mechanizmów psychicznych, zapomocą których umysł przechowuje wyrazy zdobyte i tworzy z nich rezerwę do użytku codziennego. Rozpatrywane jako składniki języka żyjącego, jako narzędzie porozumienia między ludźmi, wyrazy nie mają bytu niezależnego od zdań mówionych czy pisanych, w których są używane. W duszy ludzkiej wyrazy nie bytują ani jako składniki zdań przyswojonych, ani jako jednostki samodzielne, lecz w skojarzeniach, związanych ze: a) znaczeniem, b) brzmieniem, c) etymologją. Np. dla wyrażenia jednej i tej samej jakości przychodzą nam na myśl różne wyrazy pokrewne (tendre, doux, délicat), a więc są one zgrupowane według podobieństwa, względnie przeciwieństwa znaczenia. Z drugiej strony może nastąpić pomieszanie między takiemi wyrazami, jak ,,entretant" i ,,entretemps" lub ,,au temps" i ,,autant" w języku wojskowym, co świadczy, że istnieją skojarzenia wyrazów na podstawie brzmienia. Wreszcie, gdy chcemy wyrazić znaczenie wyrazu ,,tendre" jeszcze przed sformowaniem zdania, zjawiają się w umyśle: ,,attendrissement", ,,attendrir", ,,tendrement", a więc różne wyrazy o tym samym rdzeniu- z których wybieramy dopiero odpowiedni, zależnie od gramatycznego sformułowania zdania. Podobnie kiedy potrzebujemy wyrazu oznaczającego ,,destruction", a nie zadawala nas wyraz ,,détruire", zjawiają się w naszej myśli inne z tym samym przyrostkiem (démolir, défaire, décomposer), albo, gdy chcemy wyrazić jakieś uczucia, wyłania się szereg wyrazów z przyrostkiem — ation. Świadczy to, że wyrazy grupują się też według etymologicznego pokrewieństwa czy to na podstawie wspólnego rdzenia, czy przedrostka, czy przyrostka.

Wspomniane skojarzenia istnieją już w duszy dziecka, tylko słownik jego jest bardzo ubogi. Obowiązkiem nauczyciela jest pomnożyć go w sposób szybszy i bardziej metodyczny, niżby to mogło uczynić życie. Musi on zużytkować przytem wyrazy, które dziecko już posiada i uczucia, które chce wyrazić, t. zn. musi rozwiązywać nowe wyrazy do już istniejących w słowniku dziecka na podstawie podobieństwa i przeciwieństwa znaczenia, podobnego brzmienia i pokrewieństwa etymologicznego. Początkowo należy dążyć tylko do przyswojenia możliwie bogatego zasobu synonimów bez wdawania się w odcienie znaczenia, potem wnikać w znaczenie specjalne, korzystając z okoliczności, związanych z życiem dziecka i lektury. Przeładowywanie takich ćwiczeń wyrazami, których dziecko nie rozumie i nie będzie używało,

jest bezcelowe i szkodliwe. Podobna ostrożność wskazana jest też wobec definicyj. Pierwszy bowiem warunek dobrej definicji, zaliczenie przedmiotu do odpowiedniej klasy, jest rzeczą łatwą, drugi, t. j. podanie cech wyróżniających — bardzo trudną. Łatwo jest dać określenie, że rower jest jednym ze środków lokomocji, ale określić, czem rower wyróżnia się z pośród innych środków lokomocji, jest rzeczą bardzo trudną. Albo jak trudno zdefinjować takie pojęcie jak „dobroć", które ma tyle różnych znaczeń. To też w ćwiczeniach stylistycznych więcej się należy posługiwać przykładami, niż określeniami, a słowniki, przeznaczone dla uczniów, winny obok definicyj zawierać przykłady użycia danych wyrazów w zdaniach, wyrazy o znaczeniu podobnem i przeciwnem, które mogą dopiero dziecku ułatwić uchwycenie istotnego znaczenia nowych wyrazów.

Gramatyka praktyczna czy teoretyczna?

Podobny kryzys, jaki cechuje dzisiejsze poglądy na cel i zakres nauczania literatury, widoczny jest też w poglądach na cel i zakres nauczania języka. Chodzi tu również o możliwe najlepsze przystosowanie materjału i metod do psychiki młodzieży, oraz o usunięcie z nauki szkolnej wszystkiego, co trąci suchą scholastyką, a nie przyczynia się bynajmniej do wzbogacenia struktury psychicznej dziecka. Ważną podnietę do dyskusji na ten temat w Niemczech dała wydana niedawno książka W. Seidemanna „Der Deutschunterricht als innere Sprachbildung (Lipsk, Quelle u. Meyer, 1927), obecnie zaś zabrał głos w tej sprawie autor znakomitej stylistyki francuskiej, prof. Bally w Genewie.

Poglądy Seidemanna rozwija K. Reumuth w artykule „Dynamische Sprachbildung" (Erziehung. Styczeń. Str. 218—230). Język nie jest sumą form stereotypowych, dowodzi on, nie jest też organizmem, gdyż każda cząstka może być użyta w coraz to nowych związkach. Elementy te jednak nie układają się same w owe kompleksy, lecz wymagają przekształcenia przez mówiącego. Przekształcanie wyrazów, zdań i większych kompleksów jest istotnym celem pracy dydaktycznej nad językiem. Obserwacja form językowych i analiza zdań sama przez się nie spełni tego celu. Odmiana rzeczowników i czasowników w guście łacińskiej gramatyki szkolnej jest z punktu widzenia dydaktyki języka bezwartościowa. Nie można oczywiście zaniedbywać obserwacji form językowych, chociażby ze względu na potrzebę terminologji. Uczniowie muszą znać formy czasownikowe, przypadki i t. p. oraz ich nazwy, by można było mówić z nimi o ich błędach językowych. Ale to nie daje jeszcze wprawy w użyciu form poprawnych. Jeżeli dzieci okazują niepewność w używaniu przyimka „wegen", nie wystarczy powiedzieć, że „wegen" rządzi przypadkiem drugim, nie wystarczy nawet polecenie tworzenia odpowiednich przykładów, jak „wegen des Wetters", „wegen des Unfalles" i t. p. — dzieci muszą otrzymać zadanie, które zmusi je do językowego kształtowania zdań z użyciem przyimka „wegen". Dzieci mogą więc n. p. opowiadać, dlaczego opuściły kiedyś naukę. Wówczas będą tworzyły zdania takie, jak: „Im Januar konnte ich wegen heftiger Zahnschmerzen nicht in die Schule kommen", „Des schlechten Wetters wegen musste ich den Unterricht versäumen" i t. p. Podobnie, jeśli nie rozumieją słowa „erquicken", będą opowiadały, czem się kiedyś orzeźwiały. Nauczyciel zaś winien przytem czuwać, by nie były to zwroty konwencjonalne, lecz poprawnie pod względem językowym ujęte sytuacje życiowe. Dużo materjału do takich ćwiczeń zawierają „Arbeitsstoffe für lebendige Sprachpflege" Alschnera (Lipsk, Dürr) i „Deutsche Sprachhefte" Köstera i Gansberga (Braunschweig). Na tem jednak nie koniec. Język jest środkiem przedstawienia najrozmaitszych zjawisk fizycznych i duchowych. Głównem zadaniem więc nauki języka ojczystego jest wyrabianie zdolności językowego przedstawiania

owych zjawisk. Wyrażanie tej treści nie jest rzeczą łatwą, jak świadczą biografje wielkich pisarzy. Nie możemy więc ograniczać się pod tym względem do uwag, wypowiadanych przy poprawie prac piśmiennych. Właściwe wypracowania muszą poprzedzić ćwiczenia w prostem przedstawianiu t. j. w opisach krajobrazów, ludzkich zajęć, zwierząt, w sprawozdaniach rzeczowych i interesujących opowiadaniach, w pisaniu listów i t. p. Ustawicznie trzeba też czuwać nad tem, by wdrażać uczniów w treść wewnętrzną wyrazów, uczyć ich dobierać wyrazy odpowiednie, oraz budzić t. zw. „Sprachethos", t. j. ambicję, by wysiłki na polu językowem były równie cenione, jak „wyczyny" cielesne.

Śladami Seidemanna idzie również O. Egle w artykule „Grundlegendes zur Sprachschulung" (Ztschr. f. Deutschkunde Z. 5, str. 347—362), zwraca jednak główną uwagę na budzenie poczucia językowego także w związku z nauką o języku i lekturą. Nauka o języku winna być jego zdaniem nie zbiorem prawideł traktujących język jako coś gotowego i martwego, lecz wprowadzeniem w rozwój jego i życie. Nauka literatury zaś nie powinna pomijać rozbioru formy językowej utworu (słownika, budowy zdań i t. p.). Dopiero na tle rozbudzonego poczucia językowego może się zbudzić w uczniach dążność do jak najlepszego wyrażania treści, którą to dążność pielęgnować należy zapomocą celowo dobranych ćwiczeń stylistycznych i wypracowań piśmiennych.

Jak poprawiać i wykorzeniać błędy?

Sprawą poprawiania wypracowań piśmiennych zajmuje się K. Linke w artykule p. t. „Freier Aufsatz, aufsatztechnische Übungen und die Entwicklung des kindlichen Stils" (Schulreform, str. 92—103) oraz Fr. Günther w referacie ogólnodydaktycznym p. t. „Die Gestaltung der Hausarbeit der Schüler" (Monatsschrift für höhere Schulen. Z. 4, str. 252—278).

Linke poddaje analizie pięć prac piśmiennych uczennic trzeciego oddziału szkoły powszechnej na temat „Ein Unglück ist geschehen" i wykazuje, jak sposób poprawy wypracowania winien być różnicowany zależnie od jakości błędów i dostosowywany do umysłowości dziecka. Tak np. jeśli dziecko nie może sobie dać rady z logicznem uporządkowaniem większej całości, należy przeprowadzić ćwiczenia, polegające na bardzo dokładnej obserwacji przebiegu pewnego zjawiska i sporządzaniu z tego pewnego rodzaju protokółu. Albo jeśli dziecko używa zbyt często wyrazu „potem", należy wykorzeniać ten błąd nie drogą analizy stylowej, lecz treściowej, przechodząc wraz z dzieckiem stosunek czasowy zdarzeń, wyrażonych w poszczególnych zdaniach. Wogóle należy w tym wypadku, jak wielu innych, traktować rzecz nie abstrakcyjnie, lecz konkretnie, nie teoretycznie, lecz praktycznie, postępując od treści do formy.

Günther zajmuje się głównie sposobami aktywizacji pracy ucznia w toku poprawy wypracowań piśmiennych. Wśród nich dwa zwłaszcza zasługują na uwagę. Pierwszy to oznaczenie rodzaju błędów na marginesie bez podkreślania ich w tekście, co zmusza ucznia do intensywnej pracy nad wyszukaniem wskazanych błędów. Drugi to t. zw. poprawianie z uzasadnieniem, polegające na wyjaśnieniu błędu przez ucznia zapomocą odpowiednich reguł lub przykładów. Np. Du solst — poprawa: „sollst" pochodzi od sollen", albo „des puissantes lampes électriques" — uwaga nauczyciela: trzy przykłady — poprawa ucznia: de puissantes lampes électriques, de belles pommes rouges, de bons vins blancs, de petits chevaux noirs". Oba sposoby poprawy byłyby zwłaszcza aktualne dla szkół mniejszościowych, gdzie nauka języka polskiego musi się opierać nietylko na ćwiczeniach praktycznych, lecz także na znajomości zasad teoretycznych poprawnej wymowy i pisma. *W. S.*

Recenzje i sprawozdania.

Alfons Szyperski. *Dialekt kulturalny a gwara.* Popularno naukowy wykład o stosunku mowy warstw wykształconych do mowy ludu. Poznań 1930, Jan Jachowski, Księgarnia Uniwersytecka, str. 56.

Jak tytuł wskazuje, naczelnem zagadnieniem rozprawki jest stosunek dialektu kulturalnego do gwar ludowych. Autor wykazuje, iż istnieje stosunek zależności dialektu kulturalnego, względnie nawet dialektów kulturalnych od gwar ludowych. Główne ogniwa jego rozumowania są następujące. Niejednolitość polskiego dialektu kulturalnego jest zjawiskiem uderzającem nawet powierzchownego obserwatora nietylko w zakresie wymawianiowym, ale także w innych dziedzinach. Nie możnaby jej zrozumieć, gdyby się nie okazało, że znamiona dialektu kulturalnego pewnej prowincji językowej są typowemi cechami, jakby uogólnionemi wypadkowemi szczegółowych tendencyj gwar ludowych tego właśnie obszaru. Objaśnia to autor na przykładach, czerpanych z mowy inteligencji wielkopolskiej. Są zaś trzy wybitnie rozgraniczone typy kulturalnego dialektu polskiego: zachodni, południowy i wschodni. Pozostaje to w związku z jego historją. W okresie wczesnopolskim plemiona, łączące się w państwowy związek polski, mówiły swemi gwarami. W obrębie jednego plemienia nie było różnicy językowej warstwy wyższej i niższej, ponieważ o tej różnicy poziomu rozstrzygały czynniki fizyczno-materjalne, a nie duchowe. W tych warunkach nie było też dialektu kulturalnego. Zrodził się on dopiero na dworze królewskim w Gnieźnie i w Poznaniu; życie bowiem tego dworu jest nietylko materjalnie, ale też umysłowo inne, niż życie szerokiej masy. Ludzie dworscy mówią swoją gwarą wielkopolską, ale wskutek głębszego wykształcenia dokonują świadomego doboru w jej zasobach słownikowych, aby ściśle wyrazić swe myśli. A ponieważ pozostają oni w łączności z kulturą obcą, przeto na ich gwarę zaczyna oddziaływać wpływ innych języków. Tak to gwara wielkopolska ludowa dzięki osobliwym warunkom bytu jej nosicieli wyodrębnia się w osobny dialekt. Autor przypuszcza, że już w 12 wieku wpływa nań także gwara krakowska z powodu przywileju senjoratu ziemi krakowskiej. Ale z całą siłą objawi się wpływ małopolski w w. 14, kiedy stolicę państwa przeniesiono do Krakowa. Miasto to staje się zarazem ogniskiem bujnego życia duchowego Polski. Rosnące zewnętrzne wpływy kulturalne objawiają się także w języku. Tak pogłębia się coraz bardziej różnica między dialektem kulturalnym a gwarami. W 17 w. rozlewa się on na całą Polskę, a z powodu obniżenia się poziomu ogólnego wykształcenia oraz braku ogniska normatywnego, jakiem była w średniowieczu akademja krakowska, przybiera na różnych obszarach różne lokalno-ludowe zabarwienie. W drugiej połowie 18 wieku zacznie wybitniej oddziaływać na dialekt kulturalny gwara mazowiecka z powodu przodującego stanowiska Warszawy.

Jak silnym jest wpływ gwarowego podłoża na dialekt kulturalny, pokazuje autor na przykładach wybranych z języka Mickiewicza. O ile znów wpływy obco-

językowe kształtują znamiona dialektu kulturalnego, widzimy z właściwości mowy inteligencji kresowej we wschodniej i zachodniej Polsce.

W końcowych ustępach rozprawy znajdujemy jeszcze parę przykładów geografji wyrazowej w zakresie dialektu kulturalnego oraz rozważania o języku literackim i jego stosunku do dialektu kulturalnego i do gwar ludowych.

Jak widać, p. Szyperski wyjaśnia w sposób przystępny a zgodnie z poglądami nauki pociągające a dotąd nierozwikłane zagadnienie dialektu kulturalnego oraz jego stosunku do gwar ludowych. Znajdzie też czytelnik w jego wykładzie określenie takich pojęć jak dialekt kulturalny, dialekt ludowy, gwara, prowincja językowa, język literacki. To jest rzeczowa zawartość i wartość jego pracy.

Przedstawienie poprawne i celowe t.zn. popularne. Zdałoby się więcej stałości terminologicznej: posługiwanie się synonimami: dialekt ludowy i dialekt niekulturalny, albo znowu dialekt kulturalny, mowa inteligencji, mowa warstw wyższych, może mniej wprawnego czytelnika zbałamucić. Wyraźnym błędem jest zestawienie pojęć różnych jako prawie tożsamych np. „język literacki albo raczej język warstw wykształconych". Rozdział o genezie dialektu kulturalnego nie jest zupełnie jasny, ponieważ autor nie rozważa faktów z różnych epok rozwoju językowego w następstwie chronologicznem, ale to cofa się w głęboką przeszłość, to znowu wybiega w czasy bliższe, w czem językoznawca łatwo się połapie, ale zwykły czytelnik może się zgubić i paść ofiarą nieporozumień. Albo takie powiedzenie na str. 22: „prapolskie plemię mówiło tylko jedną gwarą... rozumie się, mogło w swym języku już w najdawniejszych, czasach ujawniać liczne różnice gwarowe" zawiera w sobie sprzeczność, którą odgadnie specjalista obeznany z abstrakcjami lingwistycznemi. Także ustęp o archaizmach fonetycznych i fleksyjnych w gwarze na str. 29—31 niejasny; wygląda tak, jakby gwara zachowywała archaizmy dialektu kuturalnego, który nazywa się rozmaicie: „język" „nasz język", „język dawny", „dawna polszczyzna", a zawsze w sposób nieściśle określający treść i zakres pojęcia. Przykłady szczegółowe naogół dobrze wyjaśniają rzecz, ale czasem niepewnie; zestawienie zaś faktów z różnych zakresów bez jakiejś interpretacji nie jest dla mniej przygotowanego czytelnika dostatecznie pouczające (np. na str. 17, 30). Chętnieby się też znalazło w takiej rozprawce spis najważniejszych prac naukowych z jej zakresu; byłoby to zarówno podparciem naukowości pracy, jak i uwieńczeniem zamierzeń popularyzatorskich.

Ale te usterki nie pomniejszają pedagogicznej wartości wykładu p. Szyperskiego, którą ująłbym w te własne jego słowa: „Niejednolitość dialektu kulturalnego wygląda w praktyce tak, jakby język szpecono i błędnie wymawiano w różnych częściach kraju. Stąd pochodzi, że jeden Polak powtarza często złośliwie błędną rzekomo wymowę drugiego... Z punktu widzenia językowego takie wzajemne zarzuty polegają na nieporozumieniu i nieznajomości rzeczy. Jeśli bowiem zjawisko bliżej rozpatrzymy, zrozumiemy łatwo, że żaden dialekt kulturalny nie jest i nie może być jednolity, bo nie jest czemś stałem i niezależnem, lecz przeciwnie jest silnie zrośnięty z gwarową glebą" (str. 18).

Dobrze będzie, jeśli inteligentni Polacy dowiedzą się z książki p. Szyperskiego, że wydrwiwanie mowy rodaków z innej prowincji jest objawem nierozsądnego uznawania własnej mowy za miarę poprawności, że nie wszystko, co jest inne, niż w ich mowie, musi być błędem. Dlatego też sądzę, że wykład p. Szyperskiego możnaby z pożytkiem wyzyskać w najwyższych klasach szkoły średniej, czyniąc z niego przedmiot lektury i ośrodek pogadanek na lekcjach języka.

Dr. Zenon Klemensiewicz.

Dr. Antoni Mikulski. *W naszej szkole.*

Czytanki polskie dla czwartego oddziału szkoły powsz. Ilustracje Stanisława Wójcika. Plansze z obrazów J. Matejki i A. Grottgera. Cena zł. 4,20. Lwów. Wydawnictwo Zakładu Narodowego imienia Ossolińskich, 1930. Str. 263 + 3 tabl.

Na początku swej książki umieścił Dr. A. Mikulski jakoby dwa motta: 1. przed tekstem: ,,Przykazania młodych miłośników przyrody" i 2. ,,Ślubowanie młodych" (,,Wyrośniem tęgo i naschwał") R. Kwiatkowskiego, rozpoczynające tekst książki.

Te dwa motta są motywami przewodniemi książki i dopełniają się wzajemnie: przyroda — to materjał w książce zawarty, patrjotyzm — to duch książki.

Książkę swoją podzielił dr. Mikulski na części, przyjmując za podstawę podziału cztery pory roku. Stosownie do przebiegu roku szkolnego mamy więc rozdziały: ,,Jesień" (str. 5—69), ,,Zima" (str. 71—139), ,,Wiosna" (str. 141—201) i ,,Lato" (str. 203—263). Każdy rozdział zawiera ponadto dwie części: jedna, obszerniejsza przeznaczona jest na lekturę szkolną, druga, uboższa, ma służyć jako materjał do lektury domowej.

Pora roku stanowi dla autora podstawę doboru i ugrupowania ustępów w Czytance; podstawa ta została potraktowana z rozmaitych punktów widzenia:

1. przyroda i jej przeobrażenia zależne od pory roku,
2. zwyczaje i obyczaje związane z porą roku,
3. rocznice wypadków historycznych przypadające w omawianym okresie,
4. cechy charakterystyczne pewnej pory roku (np. długie wieczory lub piękna pogoda) usprawiedliwiające pomieszczenie ustępów, odpowiadających temu charakterowi.

1. Przyroda i jej przeobrażenia. Oprócz regjonalizmu zasada ,,według pór roku" (czy ,,za słońcem") jest jednym z najpopularniejszych sposobów ,,wiązania lektury z życiem". I — zdaje mi się — słuszna jest ta zasada, ale tylko w jednym kierunku, a mianowicie, gdy zainteresowanie wychodzi od życia, a zdąża ku książce. Dziecko, które związane jest z przyrodą, które jej zmiany odczuwa bezpośrednio i musi się do nich zastosować, a więc dziecko wiejskie, znajdzie w książce, ułożonej w ten sposób, wiele powodów do zainteresowania. Ale dziecko miejskie wogóle, a wielkomiejskie w szczególności, które prawie nie wie, czy ,,dziś jest deszcz czy pogoda" — pozostanie dla książki obojętne lub ustosunkuje się do niej na całkiem innej płaszczyźnie, niż to przewidywał autor. Dlatego też nauczycielowi, który wprowadzi książkę dra Mikulskiego należałoby poradzić, by czytanie ustępów z książki poprzedził zawsze lekcją poświęconą obserwacji zjawiska przyrody.

Przyroda i jej życie znalazły w książce dra Mikulskiego uwzględnienie dość znaczne, nie dla wszystkich jednak pór roku równomierne. Najsilniej odbija się przyroda w ,,Jesieni" (klimat, bociany, lipy, grzyby, wrzosy, kasztany); szkoda, że nie uwzględniono tu zupełnie radosnego zbierania owoców, natomiast ujęto przyrodę jesienną wyłącznie z punktu widzenia smutku, jaki się w niej roztacza. ,,Zima" nie dała ani razu sposobności do opisowego potraktowania krajobrazu zimowego; zaledwie raz występuje taki krajobraz jako tło dla przeżyć czyżyka; za to wilki, a przedewszystkiem niedźwiedzie cieszą się w tej porze roku szczególniejszem zainteresowaniem, jako że jest to czas ,,wielkich łowów". ,,Wiosna", wprowadzona wierszem Kasprowicza i opisem Wiktora, uwzględnia w pierwszym rzędzie skowronka, a także czajkę na tle krajobrazu wiosennego. Wreszcie ,,Lato" znowu objawia się w silniejszym i pełniejszym obrazie; mamy więc tutaj wiersz nastrojowy Tetmajera, lato w górach (z szarotką), las w lecie, zboże, sad, lipy —

słowiki i życie stawu. Ponadto każdy miesiąc roku został scharakteryzowany treściwym a dobitnym czterowierszem Ewy Szelburg.

2. Dział drugi, obejmujący obyczaje i zwyczaje polskie, złączone z porą roku, uwzględnia zwyczaje i obyczaje ludowe współczesne i staropolskie; nie pominął przytem autor także życia dziecka. — Z jesienią łączy się więc początek roku szkolnego, siejba ozima, zbieranie kasztanów, wycieczka harcerska, Matka Boska Siewna, Zaduszki. — W ,,Zimie" uwzględnił autor silnie historyczne i współczesne obyczaje, związane z Bożem Narodzeniem (wigilja, choinka, szopka), a punktem wyjścia do wprowadzenia zwierzęcia w zimie jest polowanie. Nie wydaje mi się to dość szczęśliwym pomysłem, myślistwo jako zajęcie czy rozrywka, niszcząca życie, sprzeciwia się ,,Przykazaniom", umieszczonym na początku książki. Nie uważam też za właściwe rozbudzać zamiłowanie młodzieży w tym kierunku, pozostawić raczej krwiożercze instynkty wrodzone ich naturalnemu rozwojowi. W ,,Wiośnie" uwzględniono święta: św. Józef, Matka Boska Śnieżna, Wielki Post i Wielkanoc z tradycyjnem święconem, zapusty, gaik, noc świętojańska. — Lato ma święto Bożego Ciała; zapewne fakt wyjazdu na letnie wywczasy podyktował autorowi potraktowanie w tym okresie obszerniej zwyczajów podhalańskich.

3. Jak już zaznaczyłem, pora roku stanowi dla d-ra Mikulskiego również podstawę do umieszczenia faktów historycznych w określonym rozdziale. Ma się rozumieć, że umieszczenie ustępu w pewnem miejscu w książce nie decyduje jeszcze o tem, kiedy nauczyciel uwzględni go w nauce szkolnej; niemniej jednak stanowisko autora wywiera na decyzję nauczyciela pewien wpływ sugestywny i można przypuścić, że będzie przyjęte co najmniej w 70%. Dlatego też należałoby się zastanowić głębiej nad tem, czy takie ,,rocznicowe" traktowanie wypadków historycznych jest właściwe i wychowawczo pożyteczne.

W związku powyżej zaznaczonym pomieścił autor w poszczególnych rozdziałach ustępy o następujących wypadkach historycznych: jesień poświęcona jest Sobieskiemu; zima ostatniej wojnie o niepodległość (w związku z dniem Zadusznym), wybuchowi powstania w r. 1830, wyprawie Napoleona pod Moskwę, powstaniu styczniowemu; na wiosnę przysięga Kościuszki, bitwa pod Stoczkiem; lato nie dało — widać — dość wyraźnych podstaw do takiego potraktowania wypadków historycznych — podczas wakacyj nie można rocznic obchodzić.

Traktowanie w ten sposób wypadków z przeszłości należałoby uznać za słuszne, ale tylko wtedy, kiedy wypadek z porą roku łączy się organicznie; taki związek istnieje np. między klęską Napoleona a zimą 1812 roku; zima była jedną z przyczyn klęski, odegrała w niej rolę istotną. Wtedy przeto, gdy uszy marzną, a mróz szczypie twarz, stopy i ręce, łatwiej jest dzieciakowi zrozumieć przyczyny i ogrom klęski. Dla powstańców styczniowych można już tylko obudzić drgnienie litosnego współczucia w dziecięcych serduszkach, gdy zestawi się ich ofiarny trud bojowy z cierpieniem z zimna, choć nie da takie ujęcie obrazu jak wyglądał przebieg wypadku. Ale poco i naco wiązać wyprawę wiedeńską lub powstanie listopadowe z jesienią? Czy dla symbolu — jak to uczynił Wyspiański? Pilnuje rocznic publicystyka, nad obchodami — aż zanadto — czuwają władze szkolne, a przestrzega ich jeszcze książka. Takiej zbytniej ,,rocznicowości" nie uważam za objaw pożądany i wychowawczy dla Polski współczesnej. Wytworzyć ona może znany typ Polaka wspominkowo-sentymentalny, typ dla dzisiejszych czasów, pełnych aktywizmu, zbyteczny. Sprzyja ta zasada również tendencji rocznicowo-uroczystościowej, która łatwo przeistacza się w odświętną, beztreściową i bezwartościową tromtadrację.

Ponadto wprowadził autor jeszcze drugą zasadę wyboru i układu ustępów historycznych: chronologję. Mamy więc czasy przedhistoryczne (nazwa Poznania), Bolesława Chrobrego i Śmiałego, Kazimierza W., Zygmunta Augusta, wiek XVII, wiek XVIII (Radziwiłł), Mickiewicza. Obydwie zasady, wprowadzone w jedną książkę, kłócą się ze sobą i nie przyczyniają do uzyskania wyraźniejszego obrazu.

Zaznaczyć jednak wypada, że wybór tematów historycznych jest dobry, że stanowią one dokładną ilustrację obyczajowości dawnej, że charakteryzują wyraziście postaci historyczne na tle jednego opowiedzianego wypadku.

4. W związku z cechami pór roku pozostają: 1) opisy krajoznawcze, uwzględniające: Poznań, Gniezno, Bałtyk, Lwów, kopalnie węgla, lud polski według prowincyj, Warszawę, Częstochowę, Podhale, Kraków, góry Świętokrzyskie, przemysł włókienniczy, Gdańsk, Puck. Związane są one z porą wycieczek. 2) baśnie, bajki i legendy, opowiadania na długie wieczory jesienne i zimowe.

Wreszcie trzeba jeszcze wspomnieć dla uzyskania kompletnego obrazu treści o trzech ustępach, ujmujących wprost ideologję narodową. Prócz wiersza wstępnego R. Kwiatkowskiego znajdujemy tu J. Porazińskiej ,,Legendę"; niezupełnie szczęśliwym wydaje mi się w niej pomysł symbolizowania potęgi Polski zapomocą korony; w państwie republikańskiem symbol to daleki dla dziecka, a przenosi w sferę baśniową to, co powinno w pojmowaniu już dziecięcem zróść się z codzienną rzeczywistością. Dalszy ciąg ,,ideologji" stanowi Mickiewicza wyjątek z ,,Ksiąg narodu polskiego"; znowu dla dzieci niezupełnie odpowiedni, bo ujmuje zbyt wielkie i rozległe zadania ogólno-narodowe, a dotyczy głównie przeszłości i to silnie idealizowanej. Jakby zakończeniem i syntezą tej ideologji jest projekt żywego obrazu (E. Szelburg) p. t. ,,Polska", w którym robotnik, rolnik, żołnierz i nauczyciel deklamują do apoteozowanej alegorji ojczyzny:

,,Dla Ciebie, Polsko, nasz trud
,,Dla Ciebie serca bicie
,,Bądź silna, piękna jak cud,
,,Boś droższa nam nad życie".

Treść tę, rozbitą w mojem ujęciu według zagadnień, dr. Mikulski podał w swej książce w silnem związaniu; autor łączy motywy ze sobą, pozwala im się wzajemnie przenikać i — czyni to z wielką zręcznością. Kiedy spróbuje się ująć książkę d-ra Mikulskiego w jednym ogólnym poglądzie, to łatwo dojdziemy do podchwycenia zasadniczego jej tonu: jest to ton religijno-narodowy.

Religijność w znaczeniu katolickiem zaznaczyła się w książce bardzo wyraziście. Opowiada się o Panu Jezusie i Matce Boskiej w związku ze świętami; obyczajowość, przedewszystkiem historyczna, ma również charakter religijny; kult dla Matki Boskiej Częstochowskiej, pierwiastek opieki boskiej, wmieszany w opowiadania, odgrywa rolę wybitną, czasem nawet zbytecznie (św. Barbara w Antku Węglarczyku). W związku ze zjawiskami przyrody wreszcie autor z zamiłowaniem wprowadza legendarne ujęcie P. Jezusa, Matki B., lub świętych.

W związku z religijnością pozostaje ,,czytanka moralna". Moralizowanie bezpośrednie w książce d-ra Mikulskiego jest dość ograniczone, choć książka cała tchnie duchem etyki chrześcijańskiej. Tem większe budzi więc zastrzeżenia opis złośliwego, brzydkiego figla, który miał spłatać Mickiewicz swemu koledze.

Drugą nutą, dominującą w książce jest nuta patrjotyczna. W wielu wypadkach zespala się ona z nutą religijną, pozatem, z wyjątkiem kilku baśni, przepaja wszystko w książce. Przyroda w niej to przyroda tylko polska, obyczaj stary czy współczesny ludowy również polski, tak samo ziemia, miasta, przemysł; legenda ludowa

o Panu Jezusie lub Matce Boskiej ma tło również swojskie. Z zadaniami współczesnego Polaka mają mieć związek poruszone tematy: rolnictwo, górnictwo, lotnictwo, mają być jakby wskazaniem dróg ekspansji dla sił narodowych. Związek ten jednak zaznaczony jest luźnie; w ujęciu tematów współczesnych za dużo deklamacji, a za mało dynamizmu. Natomiast przeważa w książce patrjotyzm, oparty na *tradycjonaliźmie*, w którym nie pominięto nawet warchoła Radziwiłła z jego niedźwiedziami; tradycjonalizm np. wpłynął i na to, że jako charakterystyczny rys obyczajowości polskiej wysunięto myślistwo, które przecież dzisiaj stało się raczej cechą charakterystyczną internacjonalną pewnej warstwy społecznej, a z Polską współczesną nie ma nic wspólnego. Nie wydaje mi się również poleconem propagowanie żołnierstwa wśród 10-letniej dziatwy. Na to jeszcze za wcześnie; niech się jeszcze chłopcy bawią wojskiem i w wojsko, a zbytnio się niem nie przejmują.

Należałoby się jeszcze zastanowić nad *nastrojem*, panującym w książce i jego przystosowaniem do psychologji dziecka. Autor czuł, że w książce powinien panować nastrój pogodny; dlatego umieszczono tu i ówdzie ustępy wesołe, komiczne. Mimo to książka nie jest radosna. Autor słowami Duninówny napomina ślicznie: ,,Uśmiechnij się", ale w tym samym wierszu mówi o smutku dni jesiennych, o doli złej — zapowiada życia walkę, trud i znój jako tragizm oczekujący. Tak samo jest z całą książką: napomina do uśmiechu, a przygniata dziecko zbyt wielkiemi a niezrozumiałemi zadaniami.

Powiedzmy sobie raz poprostu i szczerze, jakie obowiązki ma ten mały, wolny Polak. Czy nie wystarczy dla zapewnienia jego przyszłej, dojrzałej dzielności, jeżeli będzie teraz tylko dzielnem dzieckiem: jeżeli będzie pisał wypracowania, uczył się dobrze, był ,,grzecznym" i t. d.? Wielkość jego ojczyzny oprze się na tem, że każdy spełniać będzie dobrze swoje obowiązki. Pocóż więc dziesięcioletniemu dziecku stawiać przed oczy jakieś wielkie powołania, wkładać mu w usta słowa uroczystych przysiąg, wskazywać do spełnienia misje, mesjanistyczne ideologje, snute niegdyś w dniach klęski dla pokrzepienia własnej duszy i zwątpiałych serc rodaków, obarczać odpowiedzialnością za coś, czego dziecko zrozumieć nie może.

Niewłaściwe również wydaje mi się rozwijanie przed oczyma dzieci strasznych obrazów męczeństwa polskiego, np. jak wykonano wyrok na Rządzie Narodowym (Bolesławicz), albo o bestjalskiej egzekucji na powstańcu (Śleczkowska). I ,,Lituanja" ze swoim ponurym, rozdzierającym tragizmem niepotrzebna. Obrazy takie nietyle przyczyniają się do wzmożenia patrjotyzmu, ile przytłaczają dziecięce dusze i źle ustosunkowują je do świata.

Można było również bez skrupułu opuścić refleksje Rosinkiewicza o ludziach, snute na zakończenie pięknego opowiadania o psie Burkosie, przepojone goryczą i pesymizmem.

Pod względem *formy* książka jest ściśle dostosowana do programu. Ogromną przewagę stanowią w niej ustępy baśniowe i legendy. Nie zdaje mi się to zgodne z psychologją dzieci w tym wieku i ich zainteresowaniami; może odpowiedniejsze są dla niej, szczególnie dla chłopców, opowiadania awanturnicze, przygody, robinsonady, a legendy i baśnie zaczynają się ze sfery zainteresowań wycofywać. Nie brak i takich ustępów w książce d-ra Mikulskiego, jest ich jednak za mało.

Stosunek utworów prozaicznych do poetyckich dobry; przeważa proza nad poezją.

W prozie może budzić wątpliwości poziom artystyczny kilku utworów, np. Powalskiego: Jazda za słońcem, w której nagromadzono zbyt wiele niezwiązanych ze sobą elementów treściowych, Zechentera: Mowa węgla, zawierająca za wiele nieuzasadnionego patosu — Konopnickiej: W zapusty — nieciekawie, nudnie

ujęty przegląd etnograficzny Polski; podkreślić jednak trzeba, że żaden utwór, pomieszczony w książce nie stoi poniżej koniecznego poziomu poprawności.

Wiersze natomiast mniej się ,,udały". Choć większość ich dobra, to jednak, prawdopodobnie skutkiem braku takiego materjału do dokonania wyboru, wiele tu średniactwa i słabizny. Dębickiego: ,,Sen" jest wierszem, opartym na fałszywej podstawie psychologicznej; patosem swoim (,,o, matko moja" — mówi dziecko) nie stwarza żadnej sugestji, jest zimny, sztuczny, dla czytelnika obcy — Mączyńskiej: ,,Deszcz" jest bez wartości, a onomatopeiczność jego i projekt wykonania (dzyń, dzyń, kap, kap...) są jedynie komiczne — Nawrockiego ,,Lituanja" jest słaba, trudna, a jako impresje na temat obrazków, wiersze te są zupełnie niepotrzebne; wszak chodzi tylko o impresje dziecka bez podpowiadania — Brudnickiej: ,,Lotnik" wiersz słaby, a nadto nieszczery, fałszywie nastawia uczuciowość (,,Szara mi ziemia już obrzydła...").

Ilustracje, zawarte w książce, pod względem wykonania są dobre, pod względem artystycznym tylko żywy obraz p. t. Polska jest i w kompozycji i w rysunku i w barwie brzydki i nieudolny.

Objaśnienia — muszą być uzupełnione przez nauczyciela; korekta książki bardzo staranna.

Książka Mikulskiego, jako całość, zbudowana jest w myśl wskazówek, które podaje program; rozwiązuje w swoisty sposób problem wychowania religijnego, moralnego i narodowego. A czy duch jej i nastrój odpowiada wymaganiom współczesności polskiej i psychologji dziecka, dla którego jest przeznaczona, na to pytanie spróbowałem dać odpowiedź w trakcie niniejszej recenzji.

Juljusz Saloni.

Wielka Bibljoteka Nr. 38. Stanisław Wyspiański: *Warszawianka.* Pieśń z roku 1831. Opracował Juljusz Saloni. Warszawa — Instytut Wydawniczy ,,Bibljoteka Polska".

(Autoreferat wydawcy).

Tekst Warszawianki opracowałem na podstawie przedruku wierzytelnego, umieszczonego w I. tomie ,,Dzieł" w wydaniu Sinki i Chmiela. Licząc się jednak z faktem, że tekst przeznaczony jest do czytania dla młodzieży szkolnej, przeprowadziłem nieliczne zmiany, dotyczące pisowni wyrazów lub interpunkcji, o ile — zdaniem mojem — nie naruszała taka zmiana intencji autora.

Część druga zawiera według planu W. B. objaśnienia i przypisy.

Objaśnienia, zamieszczone w mojem wydaniu Warszawianki, są wogóle pierwszym komentarzem do tego utworu. Utrudniało bardzo pracę to, że niejednokrotnie nie znalazłem źródła, z którego mógłbym zasięgnąć informacji rzeczowej; np. jeżeli chodzi o osoby wybitne z czasów powstania listopadowego, to równie polskie, jak i rosyjskie encyklopedje zawodzą, biografij niema, dokumenty i papiery (np. wykazy służby) są po dziś dzień nieuporządkowane i niedostępne. Trzeba było więc zadowolić się w kilku wypadkach informacjami niekompletnemi, zebranemi głównie z pamiętników ówczesnych. (Pac, Żymirski).

W przypisach nie umieściłem życiorysu Wyspiańskiego, ponieważ znajduje się on w wydaniu ,,Wesela". Zająłem się natomiast dość dokładnie sprawą genezy utworu, starając się o to, by wyzyskać i zebrać wszelkie wspomnienia, dotyczące pisania Warszawianki, a zarazem wyświetlić, jakie wpływy oddziałały na jej powsta-

nie. Przy tej sposobności podkreślam wyraźnie, że istniały dwie koncepcje, jedna z r. 1893, druga z r. 1898, które zlały się w jedno dzieło takie, jakie dziś posiadamy.

W dalszym ciągu omawiam dokładnie ,,motyw główny: pieśń". Poświęciłem mu dość dużo miejsca w myśl mojej indywidualnej interpretacji podtytułu dzieła. W Warszawiance Wyspiańskiego pieśń ta jest niejako bohaterem. Wyspiański dał jej interpretację, spojrzał na nią jak na symbol pokolenia; jest ona wyrazicielem tragizmu narodu w chwili przełomowej.

Następują przypisy historyczne. Znowu potraktowane są one obszernie. Ażeby tragizm z Warszawianki przemówił z całą siłą, na to potrzebna jest koniecznie dokładna znajomość sytuacji ogólno-narodowej; inaczej zacieśnić się może wrażenie widza czy czytelnika do dramatu osobistego, przeżywanego w salonie empirowym dworku grochowskiego. Wyspiański liczy na to, że czytelnicy historję znają, znajomości tej wymaga tak, jak znajomości katedry Wawelskiej w Akropolis lub Łazienek w Nocy listopadowej. Dlatego dałem obszerne przypisy historyczne, dobierając wyjątki głównie z prześlicznej prozy Barzykowskiego, na którym i Wyspiański głównie się opierał.

Sądy o Warszawiance podzieliłem według zagadnień. Wydawało mi się to najwłaściwsze ze względu na dość znaczną rozmaitość w ujmowaniu utworu przez krytyków. Pod tytułami umieściłem w kilku wypadkach sądy rozbieżne, a nawet sprzeczne. Chodziło mi o to, by młodzież pod kierunkiem nauczyciela przeprowadziła dyskusję i rewizję poglądów krytyków i próbowała dojść do ,,samodzielnych" opinij. Ten wzgląd tłumaczy również zamieszczenie sądów — zdaniem mojem — zupełnie i uderzająco fałszywych. (Kotwicz: Idea). Tem łatwiej będzie je nauczycielowi zużytkować jako punkt wyjścia do dyskusji.

Wreszcie dwa końcowe rozdziały zbierają wiadomości o losach Warszawianki w sztuce i na scenie. Głosy krytyki charakteryzują bardzo dobitnie zmianę stosunku do Wyspiańskiego, jaka nastąpiła po wystawieniu ,,Wesela".

Zamieszczone przy końcu ,,wzory zagadnień do opracowania" stanowić mają punkty pomocnicze nietyle może dla ucznia, ile dla nauczyciela. Sugerują one poglądy, że Warszawianka jako całość nie jest jednolita (Chłopicki) i że Wyspiański treść pieśni Delavigne'a — Sienkiewicza ujął dość dowolnie. Poza tem wiążą Warszawiankę z twórczością Słowackiego i Odprawą posłów greckich, wskazują na rozbieżności i zależność zgodną od źródeł historycznych, wreszcie poruszają zagadnienie tragizmu.

Ryciny dobierałem, wychodząc z założenia, że mają to być nietylko ilustracje do akcji, odbywającej się na scenie, ale również obrazy, łączące się z nią pośrednio, jako odnoszące się do tych samych faktów, o których jest mowa w sztuce.

Recenzja.

Należy z uznaniem przedewszystkiem podkreślić, że przypisy, dodane do tekstu nie rozwiązują odrazu wszystkich trudności, spotykanych przy czytaniu utworu; jest to przy lekturze szkolnej niezmiernie ważne. Unika się wskutek tego tak często spotykanego zjawiska, że uczeń przyswaja sobie naprzód objaśnienia, później dopiero zaznajamia się z tekstem. P. Saloni przez umiejętne pod względem metodycznym ułożenie planu analizy wskazał uczniowi właściwy kierunek, w którym praca jego winna zmierzać, pozostawił jednak ostateczne wyjaśnienie poruszonych za-

gadnień jego samodzielnemu wysiłkowi. Założenie zatem, na którem oparł się autor przypisów jest słuszne. Pewne drobne zastrzeżenia jedynie nasuwa sposób formułowania sądów krytycznych oraz dobór rzeczowego materjału. Zagadnienia takie, jak np. zależność czy pokrewieństwo Warszawianki z dramatem wagnerowskim, symbolizmem Maeterlincka, czy wreszcie z krytyczną postawą wobec dziejów Szujskiego oraz istota tragizmu Warszawianki wymagałyby może więcej pogłębionego ujęcia i przy braku odpowiedniego materjału, podanego w przypisach, nie wydają się dość przekonywująco sformułowane. Są to kwestje zbyt złożone, aby można je rozwiązywać bez podania szczegółowych wyjaśnień, na jakich podstawach krytycznych sądy wyrażone zostały oparte.

Pewne zastrzeżenia budzić może również dobór cytat z różnych artykułów i recenzyj o Warszawiance, bardzo sumiennie zresztą i celowo nagromadzonych. Zasadniczo słuszne jest oczywiście podanie różnorodnych opinij, choćby sprzecznych ze sobą, ale należało specjalnie mocno podkreślić takie sądy, które zawierają trafną i jednolitą koncepcję, przeprowadzoną konsekwentnie przy omawianiu poszczególnych punktów analizy. Zestawione cytaty niezawsze szczęśliwie rozwiązują zagadnienia i niezawsze w razie mylnej interpretacji ucznia znajdą przeciwwagę w innych, obok podanych, uwagach. I tak np. zbyt subjektywne oceny Kotowicza, czy nawet niezupełnie trafne sądy Kotarbińskiego bez dodatkowych wyjaśnień mogą przyczynić się do powstania w umyśle ucznia niewłaściwych wniosków. Konieczna tutaj będzie pomoc nauczyciela, który pokierować może myśleniem ucznia.

W związku wreszcie z podanym materjałem krytycznym należy uznać niektóre tematy, wskazane przez p. Saloniego do opracowania, jako zbyt trudne. Zagadnienia takie, jak ,,modyfikacja ideowa" Warszawianki czy ,,napięcie tragiczne" przerastają możliwości przeciętnego ucznia szkoły średniej, wymagają dość gruntownego przygotowania w zakresie estetyki, a stąd nasuwają wątpliwość, czy jako zbyt subtelne, nie będą zwłaszcza przy opracowywaniu piśmiennem potraktowane raczej frazeologicznie, niż rzeczowo.

Wszystkie te zarzuty nie osłabiają zalet, które wypływają z zastosowanej przez p. Saloniego metody. Tembardziej, że ze względu na brak naukowej literatury, dotyczącej specjalnie Warszawianki — zestawienie krytycznego materjału nastręcza duże trudności.

Dr. Józef Zaremba.
